

لمى بنداق باطجي

# صعوبة القراءة

(الديساكسيا)

تشخيصها ووضع خطط  
عمل فردية لعلاجها



# مكتبة لسان العرب

www.lisanarab.com

«من حقهم أن يقرأوا ومن واجبنا أن نساعدهم.»

صعوبة القراءة (**الديسلكسيا**) إحدى أكثر صعوبات التعلم انتشاراً، وبما أن القراءة هي من أهم الوظائف المعرفية للإنسان وضعنا هذا الكتاب وهدفنا مساعدة الأهل والمعلمين والمربين التقويميين وجميع من يتعامل مع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.



تكون مساعدة الطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة أولاً من خلال التشخيص الصحيح وثانياً من خلال البرنامج التربوي الفردي (خطط العمل الفردية) الذي يوضع بناءً على نقاط القوة ونقاط الضعف التي يتم رصدها عند الطفل، ومن ثم تتم ملائمة البرنامج مع ما يتاسب مع تطور الطفل وسرعة اكتسابه للمعلومات. من هنا كان عملنا على كتابنا كما يلي:

انطلقنا من إيماننا أن لكل طفل الحق في التعلم أيًّا تكون حالته الجسمية، أو النفسية، أو السلوكية، ودرجة الصعوبة التي يعانيها، وقد عرضنا كيفية معالجة صعوبة القراءة من خلال البرنامج التربوي الفردي، كما أضفنا برنامجاً تدريبياً يساعد على تنمية جميع المهارات النهائية والأكاديمية الأساسية في التطور الأكاديمي والسلوكي.

لقد تناولنا قسماً من البرامج العلاجية الأجنبية لصعوبة القراءة، وحاولنا الاستفادة منها لإغناء البرنامج التدريبي.

لم ننسَ أن المدخلات الحسية، أو السمعية، أو البصرية تشكل أساساً لاكتساب الطفل المعرفة، وإذا ما كان هناك خلل أو صعوبة في أحد هذه المدخلات كان أثراًها بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي للطفل، ولهذا كان لوعي الصوتى حصةً من هذا الكتاب وذلك لارتباطه بصعوبة القراءة، وحصةً من البرنامج التدريبي.





## دار العام للملاتين

شارع مار الياس - بناية متكون - الطابق الثاني  
هاتف 306666 1 (961) + - فاكس: 701657 1 (961) +  
ص.ب.: 11-1085 2045 8402 - لبنان

Internet site: [www.malayin.com](http://www.malayin.com)  
e-mail: [info@malayin.com](mailto:info@malayin.com)

الطبعة الأولى 2010

جميع الحقوق محفوظة: لا يجوز نسخ أو استعمال أي جزء من هذا الكتاب في أي شكل من الأشكال أو بأية وسيلة من الوسائل سواء التصويرية أم الإلكترونية، بما في ذلك النسخ الفوتوغرافي والتسجيل على أشرطة أو سواها وحفظ المعلومات واسترجاعها دون إذن خطوي من الناشر.

طبع في لبنان

Copyright © 2010 by  
Dar El Ilm Lilmalayin  
Mar Elias street, Mazraa  
P.O.Box: 11-1085  
Beirut 2045 8402 LEBANON  
First published 2010

## فهرست المحتويات

الصفحة	الموضوع
٥	تمهيد.....
٧	المقدمة.....
١٥	<b>الفصل الأول: صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالوعي الصوتي .....</b>
١٧	<b>أولاً: تعريف الديسلكسيا .....</b>
١٩	<b>ثانياً: خصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم.....</b>
٢٠	<b>ثالثاً: تصنيفات صعوبات التعلم.....</b>
٢٢	<b>رابعاً: أسباب الديسلكسيا.....</b>
٢٦	<b>خامساً: الديسلكسيا البصرية.....</b>
٣٣	<b>سادساً: الديسلكسيا السمعية.....</b>
٤١	<b>سابعاً: صعوبة الكتابة.....</b>
٤٥	<b>الفصل الثاني: تعلم القراءة والبرامج العلاجية .....</b>
٤٧	<b>أولاً: اللغة.....</b>
٤٩	<b>ثانياً: القراءة .....</b>

٥ .....	ثالثاً: مفهوم القراءة.....
٥١ .....	رابعاً: مراحل تعلم القراءة.....
٥٣ .....	خامساً: طرق تعليم القراءة.....
٥٨ .....	سادساً: الدراسات السابقة حول صعوبات القراءة .....
٥٩ .....	سابعاً: برامج وأساليب علاج صعوبات القراءة .....
٦٦ .....	ثامناً: صعوبات تعلم القراءة.....
 الفصل الثالث: البرنامج التربوي الفردي (خطط العمل الفردية).....	
٧١ .....	أولاً: ما هو البرنامج التربوي الفردي؟.....
٧٣ .....	ثانياً: تحديد الخدمات .....
٧٤ .....	ثالثاً: ماهية البرنامج التربوي الفردي .....
٧٩ .....	رابعاً: محتويات البرنامج التربوي الفردي .....
٨٠ .....	خامساً: التحضير للبرنامج التربوي الفردي .....
٩٥ .....	سادساً: المعايير .....
٩٧ .....	سابعاً: تطبيق البرنامج التربوي الفردي أو خطط العمل الفردية.....
 الفصل الرابع: البرنامج التدريسي .....	
٩٩ .....	البرنامج التربوي الفردي «خطط العمل الفردية».....
١٠١ .....	 الخاتمة .....
١٤٧ .....	قائمة المصادر والمراجع .....
١٥٧ .....	

## تمهيد

بعد العمل لسنوات طويلة في حقل التعليم، ومواجهة التحدّي في مساعدة التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية، جاءت فكرة هذه الدراسة، عَسى أن تساهِم - ولو بقدرٍ - في مساعدة هؤلاء التلامذة المنسَّين في الصفوف النظامية. ونأمل أن يكون هذا الكتابُ الحافزُ لمزيد من الدراسات والأبحاث التي تساهِم في مساعدة التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية وخصوصاً صعوبة القراءة.

يمثُلُ هذا الكتابُ بدايةً لمعالجة صعوبة القراءة من خلال خططٍ عملٍ فرديةٍ تُبنَى على أساس تحديد مستوى التلميذ الأكاديمي، وتحديد نقاط القوة والضعف.

لقد بدأ الاهتمام - على استحياء - بهذه الشريحة من التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية وخصوصاً صعوبة القراءة، ولكن ليس بالشكل الجدي والعلميُّ الصحيح؛ ولهذا لم نر أي خطوة عملية لمساعدة هؤلاء التلامذة.

وهذا الكتاب يمثلُ بدايةً لتوضيح أهمية التشخيص وأساليبه ومكوناته، ويوضح كيفية وضع البرامج العلاجية - أي خطط العمل الفردية - وطريقة توزيع الأدوار على فريق العمل من اختصاصيين ومربيين وأولياء الأمور. وقد شُكِّلَ القسم النظريُّ من الكتاب رسالةً ماجستير في التربية نوقشت في معهد الآداب الشرقية بجامعة (القديس يوسف) بيروت، وجميع الآراء الواردة تعبُّر عن وجهة نظر المؤلفة. ويمكن أن يكون هذا الكتابُ المساعدَ لجميع العاملين في مجال التربية، والتربية المختصة، وأولياء الأمور، بما يتضمنه من تعريفٍ، ومفاهيم، وأساليب قياسٍ،

وطرق علاج، ونشاطاتٍ عمليةٍ سهلة التطبيق، لتنمية جميع ما يمكن رَصْده من نقاطٍ ضعفٍ لدى التلميذ. وعسى أن يكون هذا الكتاب نقطةً انطلاقاً للعديد من الأبحاث والخطوات العملية في طريق مواكبةِ التلامذةِ الذين يعانون من صعوبات تعلمية ومساعدتهم.

لا بدّ من التنويه – أولاً – بأهمية الإيمان في حياتنا اليومية ودوره، وفي خياراتنا وطرق معالجتنا للأمور. فالولد الذي يعاني من مشكلة ما، لا تنحصر المشكلة على شخصه فقط، وغالباً ما نرى العديد من الانعكاسات السلبية على جميع أفراد العائلة؛ ولهذا لا بد من أن نُشدد على دور الإيمان.

وللعبرة، ثُورِد هذه الحادثة التي حصلت في إحدى الولايات الأميركيَّة، حيث عاش زوجان مؤمنان أوقاتاً صعبةً خالل ولادة طفلهما الأول، فالطفل جاء بعد مَخاض دام ستّاً وعشرين ساعة بَبْضٍ يكاد يكون معدوماً، وما إن أوشك الأطباء على الاعتراف بعدم قدرتهم على القيام بالمزيد وتسليمِ الأمر للخالق، حتى دَبَ النبضُ في جسد الطفل؛ فسارع الأطباء إلى إجراء كافة التحاليل المخبرية والصور الشعاعية لتقييم وضع الطفل، وبعد أقل من ساعة، جاءت النتيجة الموجعة تفيد أنَّ الطفل أصيب بخلل في الوظائف الدماغيَّة ناتج عن نقص في الأوکسجين أثناء عملية الولادة! لكنَّ الأب لم يستكِن وشارع إلى مكالمة والدته في لبنان، فقالت له: «الذي خلقه سيتولاه» وأوصته بأن يُداوم على الاستغفار، وسارعت إلى إعداد نفسها للسفر.

وبعد حوالي خمس ساعات من الولادة، تم نقل الطفل بالطائرة إلى مستشفى متخصص للأطفال حديثي الولادة، حيث واظب الوالد والوالدة على تلاوة القرآن الكريم بجوار سرير الطفل لإسماعه الآيات الكريمة، وبعد سبعة أيام كان الطفل قد خَتم القرآنَ مررتين سماعاً، ووصلت جَدَّةُ الطفل، وهناك حدثت المفاجأة، فعندما أعاد الأطباء إخضاع الطفل للفحص الدقيق والتحاليل والصور ذاتها، جاءت النتيجة المفاجئة بأنَّ الطفل سليمٌ ومعافي بشكل يفوق التصور! فتساءل أحد الأطباء متعجبًا عن هذه المعجزة التي صارت محور الأحاديث في المستشفى، فقال له الجدة: «إنه الإيمان».

وممَّا نستخلصه من هذه الحادثة، أنَّ للإيمان دوراً كبيراً في دعم ومساندة ومرافقة وتنوير طريق كل خطوة من خطواتنا، ومهما كانت المصاعب التي تواجهنا، فالتسليم لأمر الخالق، والعملُ بما يملئه القلب لا بدّ من أنه سيطمئن قلوبنا.

## المقدمة

إنَّ لِكُلِّ تَلَمِيذ طَرِيقَةً مُخْتَلِفَةً فِي تَلَقِّي الْمَعْلُومَاتِ، وَفِي تَخْزِينِهَا وَاستِعْادَتِهَا. وَكَمْ مِنْ طَفَلٍ يَعْانِي مِنْ الرَّسُوبِ وَالتَّأْخُرِ، فَنَسَارَعْ إِلَى نَعْتَهُ بِـ(الْكَسُولِ)، دُونَ أَنْ نَنْظُرَ فِي أَسْبَابِ هَذَا الرَّسُوبِ.

وَفِيمَا يَلِيهِ سُرُّكُزٌ عَلَى الْأَطْفَالِ الَّذِي يَعْانُونَ مِنْ صَعْوَبَاتِ تَعْلِيمَةٍ - وَخُصُوصَاتِ صَعْوَبَةِ القراءةِ - وَنَعْرِضُ الْأَسْبَابَ الَّتِي تَحُولُ دونِ نِجَاحِهِمْ وَتَحْصِيلِهِمْ فِي الصَّفَّ العَادِيِّ الَّذِي يَتَّبَعُ أَسَالِيبَ التَّعْلِيمِ التَّقْلِيدِيَّةِ، وَسَنَحَاوِلُ أَنْ نَعْمَقَ أَكْثَرَ فِي خَلْفِيَاتِ هَذِهِ الْمَشَكَّلَةِ وَأَسَالِيبِ معالِجَتِهَا.

فَقَدْ أَصْبَحَ الْحَصُولُ عَلَى أَيِّ وَظِيفَةٍ مُتوسطَةِ الدَّخْلِ وَمَا فَوْقَهُ، يَحْتَاجُ إِلَى اِخْتِصَاصٍ جَادًّا يَنْسَبُهَا. فَكِيفَ يَمْكُنُ أَنْ نَسَاعِدَ التَّلَامِذَةِ الَّذِينَ يَعْانُونَ مِنْ صَعْوَبَةِ القراءةِ وَالكتابَةِ عَلَى بلوغِ هَذَا الْمَسْتَوِيِّ مِنِ الْإِخْتِصَاصِ الْمُطَلُوبِ الْيَوْمَ لِيَتَمْكِنُوا مِنْ إِعَالَةِ أَنْفُسِهِمْ بِكَرَامَةٍ، فَضَلَّاً عَنْ مَسَاعِدِهِمْ عَلَى إِعَالَةِ غَيْرِهِمْ؟!

ما يقارب 10% من إجمالي عدد السكان لديهم حاجات خاصة، و80% منهم متواجدون في البلدان النامية. وقد تبنت بعض الحكومات العربية مشروع هذه الخطوة بين عامي 2006 - 2013)، لأن هذا المشروع ذو أمدٍ طويل.

ولأخذ فكرة عامة، نجد الحالة الرأهنة في البلاد العربية كالتالي:

في (اليمن) تبدو الحالة مأساوية، فليس هناك تحرك سياسيٌ، أو حكوميٌّ، أو مدنيٌّ، أو قوانينٌ ترعى أصحاب الاحتياجات الخاصة.

أما في (سوريا)، فالقانون ينص على أن جميع المواطنين متساوون، وليس هناك تفرقة بين مواطنٍ عاديٍّ ومواطن لديه إعاقة. وقد تم تفعيل هذا المبدأ من خلال إصدار قانون رقم (34) بتاريخ 18/7/2004، الذي يتضمن تعريفاً للمواطن الذي يعاني من إعاقة، وما تقدمه الدولة من تسهيلاتٍ صحيةٍ، وتعليميةٍ، ورياضيةٍ، وإعادة تأهيلٍ، وفرص عمل.

وفي (لبنان)، ومن خلال وزارة الشؤون الاجتماعية، يتم إخضاع الطفل المعاق لقياس الذكاء (IQ Test) كما يخضع لتقدير من قبل اختصاصيين في علم النفس، وبعد ذلك تدرس حالته ويعطى بطاقة معوق. وعدد التلامذة في معاهد التأهيل المهني للمعاقين في سنة (2000 - 2001) كان يقارب 154 تلميذاً. وبناءً على توصيات الأمم المتحدة، ومن خلال المجلس الأعلى لحقوق المعاقين (LCDP)، والمجلس التعاوني لحقوق المعاقين (NARD)، ووزارة الشؤون الاجتماعية؛ حدد يوم الثالث من كانون الأول (ديسمبر) يوم المعاق. كما صدر قانون (220/2000) لدمج المعاقين في المدارس والمعاهد، ولكن لم تتم خطوة عملية على الأرض في لبنان للعمل بهذا القانون.

وفي لبنان حسب نشرة وزارة الشؤون الاجتماعية عام 2004 نجد ما يلي:

عدد الذين يحملون بطاقات إعاقة (47065)

التصنيف حسب العمر	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	879	5,07
١٨ - ٦ سن	3855	22,22
٣٤ - ١٩ سن	3907	22,52
٦٥ - ٣٥ سن	5361	30,90
فوق ٦٥	3345	10,28

التصنيف من حيث الإعاقة العقلية	العدد	النسبة
	5744	33,11

لقد نجح ذوو الاحتياجات الخاصة من تنظيم أنفسهم إقليميًّا، ومن خلال المنظمات والجمعيات الأهلية، واليوم نجد أنَّ هناك العديد من التحرُّكات الاجتماعية من خلال هذه الجمعيَّات التي تهتم بأمور الأطفال والتلامذة المعاقين.

ليس من العدل أن نحكم على طفل ما بالفشل المطلقاً، فقد يكون لديه بعض المواهب والقدرات التي نجهلها. ودليلنا على ذلك وجود بعض الأشخاص المتفوقين في كثير من المجالات والذين عانوا من صعوبات تعليمية في صغرهم، وقد استطاعوا الوصول إلى مراتب عالية؛ ففي عالم الهندسة والاختراعات والعلوم، نذكر (أليرت آينشتاين)، و(توماس أديسون)، و(الكسندر جراهام بل). وفي عالم الرسم والكتابة نذكر (ليوناردو دا فينشي)، و(والتر ديزني)، وفي المجال العسكريِّ والسياسيِّ نذكر (ونستون تشرشل) والحزال (جورج باتون)، وفي مجال الفن والتمثيل نذكر (شير)، و(بي غولديبرغ) و(سوзи هامسفير). وفي مجال الرياضة نذكر (جاكي ستیوارت) و(دانکون جود هیو). وهذا على سبيل المثال لا الحصر.

والاليوم، وبعد تطور العلم والاكتشافات، وكثرة الدراسات حول طريقة تلقّي المعلومات لدى التلميذ، أصبح العلماء مقتنعين بأنه لا يوجد إنسانٌ غير قابلٍ للتعلم - مع استبعاد الإعاقات الكبرى من صمم وبكم وضعف عقليٍّ - ما نقصده هنا يتعلق بصعوبات التعلم والتي لا تدل بالضرورة على تخلُّفٍ عقليٍّ عند الطفل. ولهذا، هناك مبدأً رئيساً لصعوبات التعلم:

١ - إنَّ صعوبات التعلم تختلف عن الإعاقات التقليدية.

٢ - إنَّ صعوبات التعلم متفاوتةٌ من حيث الأسباب، والمستويات وهي تتطلَّب أساليب مختلفة للعلاج.

وبتحديد آخر، تظهر صعوبات التعلم عند التلامذة الذين لديهم مشكلةٌ في ترجمة، وتحليل، وتخزين المعلومات داخل أدمعتهم عند تعرُّض حواسِهم للمنبهات الخارجية.

يجب أن نعرف أنَّ هناك مشكلةٌ تربويةٌ معقدةٌ تتعلَّق بالتلامذة اللبنانيين الذين يعانون من صعوبات تعليمية، وهذه المشاكل تظهر بوضوح في الصف الثالث الأساسيِّ وما بعده بحيث يتوقف (الترفع الآلي) الذي اعتمدته وزارة التربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسيِّ، وهنا تأخذ المشكلة حيْزاً أكبر، وتتراجع قدرة التلميذ على موافقة أقرانه حتى يصل إلى مرحلةٍ صعبةٍ لا يستطيع

بعدها إحرار النجاح، أما إذا وجد من يستطيع أن يحدد مشكلته؛ عندئذٍ نرى أن انضمame إلى مدرسة، أو معهد متخصص بصعوبات التعلم هو بداية الطريق الصحيح لمساعدته على احتواء مشكلته. وهنا نرى أن ذلك يتوقف على قدرة الأهل المادية، ورغبتهم في مساعدة الطفل لتحصيل أفضل.

وفي (لبنان)، نجد بعض المدارس الخاصة التي انشأت قسماً للتعليم المختص ضمن حرم المدرسة، وهذا يتطلب على الأقل من الأهل دفع ضعفي القسط العادي المطلوب من التلميذ في الصف العادي. أما بالنسبة للتلامذة الذين يلجأون إلى وزارة الشؤون الاجتماعية، فيتم تحويلهم إلى اختصاصيين حيث يجري لهم تقييم غير دقيق من حيث التشخيص، ويُعطى لهم بطاقة إعاقة مكتوب عليها: «صعوبة تعلمية». وهذه الإجراءات تنفذ في مراكز وزارة الشؤون الاجتماعية في منطقة (سن الفيل)، ومنطقة الحدث (بيروت). وبعد ذلك، يتم تحديد المدارس التي تستطيع استقبال التلميذ من ضمن المدارس المتعاقدة مع وزارة الشؤون، والسبب يعود إلى قلة التكلفة، وعندئذٍ - وفي معظم الحالات - يتم تغطية معظم مصاريف الدراسة من قبل الوزارة.

وهنا نجد أنفسنا أمام مشكلة أكبر، تتعلق بالبرامج التي تتبعها هذه المدارس، وعدم فاعليتها في مساعدة التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلمية. في الواقع، لا يوجد برنامج محدد تبعه هذه المدارس، وليس هناك قوانين، أو رقابة من قبل وزارة التربية والتعليم على تلك المدارس. وحتى (المركز التربوي للبحوث والإثناء) التابع لوزارة التربية - وهو متخصص في وضع المناهج التعليمية لكافة المراحل المدرسية، ومسؤول عن الدراسات والإحصاءات، والإعداد والتدريب لأعضاء الهيئة التعليمية في القطاع المدرسي العام - حتى هذا المركز لا يتفاعل مع مشاكل التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلمية، ولم يتحرك لوضع مناهج أو برامج تعليمية لهذه الشريحة من التلامذة، وليس هناك في لبنان - حتى تاريخه - إحصاءات تحدد بالأرقام عدد التلامذة التي يعانون من صعوبات تعلمية أو من صعوبة القراءة.

إذا كانت هناك تحركاتٌ واسعة في الدول المتقدمة لمساعدة التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلمية بدمجهم في صفوف عادية، وتعديل البرامج لتلائم احتياجاتهم الفردية، فإن المسألة في لبنان تبدو معقدة، وهي تحتاج إلى أبحاث عديدة كي تلقي الأضواء على حقيقة المشكلة، التي تتناول صعوبات تعلم القراءة والكتابة وسبل البدء لإيجاد الحلول.

وقد صدر قانون إعفاء هؤلاء التلامذة من الامتحانات الرسمية وأصبح العمل سارياً به منذ تاريخ 2006/3/2. ومع ذلك فلا يزال مستقبل هؤلاء التلامذة مجهولاً من حيث قبولهم في الجامعات والمعاهد.

وبما أن هناك اختبارات متخصصة تساعد في ردم المشاكل لدى التلامذة؛ فقد أصبح بالإمكان مساعدتهم منذ بداية الطريق أيًّا في مرحلة التأسيس وهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. لذا، نجد أنَّ كل اكتشاف مبكر لأيًّا تركيبة خاطئة أو خللٍ يعطي فرصةً للتدخل المبكر، وهذا أفضل من العلاج المتأخر، وهو ما ينطبق على التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعلمية.

إن المناهج المتَّبعة في الصنوف العادِيَّة وضعَت بطريقةٍ تطالُ أكبر شريحةٍ من التلامذة، أمَّا الذين يعانون من صعوبات تعلُّمِيَّة، فنجد أنَّ معظم الدول المتقدمة قد خصصت لهم مساحة ضمن حرم المدرسة تسمى بـ(غرفة مصادر) حيث يتم تدريس لكلٍّ تلميذ على حِدا، واعتماد منهاجٍ خاصٍ يتلاءم مع حالة التلميذ.

وعندما نتكلَّم عن المشاكل أو الصعوبات أو الاضطرابات، لا بد من إلقاء الضوء على الاختبارات التي تساعد في كشف وتحديد درجة هذه المشاكل والصعوبات والاضطرابات. وفيما يلي نعرض جدولًا يوجز أهداف وتعريف هذه الاختبارات.

#### تعريف مصامين إختبارات التربية المختصة

التعريف	المهارات
القدرة على الحكم، التفكير المجرَّد وحلَّ المشاكل	التطور الذهنيُّ، الذكاء
القدرة على القيام بعمليات ذهنية تعتمد أساساً على اللغة المنطقية	الذكاء اللفظيُّ
القدرة على القيام بعمليات ذهنية لا تعتمد أساساً على اللغة المنطقية	الذكاء غير اللفظيُّ
اللغة	
القدرة على فهم اللغة المنطقية	اللغة اللفظية المترقبة
القدرة على ترجمة الأفكار وربط المعلومات خلال الحديث	اللغة اللفظية المحكيَّة
القدرة على التوصل إلى المعنى من الصور، والحركات، وتعابير الوجه، وتحليل المواقف الاجتماعية من دون دلائل لفظية	اللغة غير اللفظية المترقبة
القدرة على إعطاء معنى من خلال الحركات وتعابير الوجه والرسومات	اللغة غير اللفظية المحكيَّة

المهارات السمعية	
القدرة على اكتشاف التشابه والفرق بين الأصوات المنطقية	التمييز السمعيُّ
القدرة على تقطيع الكلمات إلى أصوات أو مقاطع صوتية	التحليل السمعيُّ
القدرة على جمع أصوات أو مقاطع صوتية في كلمة	التركيب السمعيُّ
القدرة على إعادة سرد معلومات تم عرضها شفويًا قبل فترة قصيرة جدًا من الوقت	الذاكرة السمعية العاملة
القدرة على تخزين معلومات سمعياً ثم عرضها شفويًا قبل فترة قصيرة من الوقت وإعادة سردها	الذاكرة السمعية قصيرة المدى
المهارات البصرية	
القدرة على اكتشاف التشابه والفرق بين مُنبهات بصرية مثل الصور والأشكال والرموز	التمييز البصريُّ
القدرة على اكتشاف أنواع من مثيرات بصرية، والتمييز بين الشكل والخلفية	التحليل البصريُّ
القدرة على اكتشاف أنواع من مثيرات بصرية ومن ثم تركيبها	التحليل والتركيب البصريُّ
القدرة على إعادة معلومات (أشكال، صور، كلمات) ثم عرضها قبل وقت قصير جدًا	الذاكرة البصرية العاملة
القدرة على تخزين، إعادة معلومات تم عرضها من وقت قصير	الذاكرة البصرية قصيرة المدى
القدرة على تخزين وإعادة معلومات بصرية تم عرضها قبل أشهر أو سنوات	الذاكرة البصرية طويلة المدى
القدرة على تحديد العلاقات المكانية بالنسبة للجسم وما يحيط به، والقدرة على تنظيم وتحليل العلاقات المكانية لمستوى ثانٍ الأبعاد مثل: النسخ والكتابة أو القراءة	التوجيه البصريُّ المكانيُّ
القدرة على اكتشاف مثيرات بصرية متجانسة ومنظمة ومتسلسلة	الرصد البصريُّ

<b>المهارات الحركية</b>	
القدرة على التحكم بالعضلات لأداء الحركات الدقيقة مثل: الكتابة والقصّ وما شابه	تناسق الحركات الدقيقة
القدرة على التنسيق بين حركة الفم ومخارج الحروف للنطق	تناسق الحركات الدقيقة للنطق
القدرة على اكتشاف وتحليل معلومات مكتسبة من خلال حاسة اللمس والحركة	التمييز الحسّيُّ والحركيُّ
القدرة على تذكر معلومات مكتسبة من خلال الحركة	الذاكرة الحركية
القدرة على التنسيق والتحكم في حركة العضلات مثل الركض والمشي والقفز ورمي الطاولة وما شابه	التناسق الحركيُّ غير الدقيق
القدرة على نقل المعلومات من قناة حسّية إلى أخرى، والقدرة على التنسيق بين اثنين أو أكثر من القنوات خلال إعطاء الردّ	طائق الدمج
<b>التأقلم العاطفي والاجتماعي</b>	
	تقدير الذات وال العلاقات مع الآخرين
	النضوج الاجتماعيُّ وحس التصرف
<b>المهارات والتحصيل الأكاديمي</b>	
القدرة على تقطيع كلمات غير مألوفة، وقراءة كلمات مألوفة، وفهم النصوص المكتوبة	مهارات القراءة والتهجئة
القدرة على تقطيع الكلمات إلى أصوات وكتابتها مع الاستعانة بالقواعد الإملائية والاسترجاع البصريُّ والتحليل السمعيُّ في تقطيع الكلمة إلى أصوات ومقاطع صوتية	مهارات الإملاء
الترتيب في الكتابة، واستعمال المسافات بطريقة جيدة لتنظيم الكتابة، ومعرفة طريقة كتابة الأحرف بصورة منفصلة وبصورة متصلة	المهارات الخطية

القدرة على تنظيم وسلسل الأفكار كتابياً، ومعرفة آليات مهارات الكتابة	المهارات الكتابية
القدرة على القيام بمسائل وحل المسائل الحسابية التي تضمن مفاهيم حسابية ومنطق	المهارات الحسابية
التطور الصحي	
قوة البصر	النشاطات البصرية
قوة السمع	النشاطات السمعية
تاریخ التطور الجسدي والصحي	

# الفصل الأول

صعوبات القراءة والكتابة،

وعلاقتها

بالوعي الصّوتيّ



إنَّ صعوبة القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً. وفي هذا الفصل نورد عدَّة تعاريف لهذه الصعوبة، ونستعرض الأسباب المختلفة، وخصائص التلامذة ذوي الصعوبات التعليمية وتصنيفات صعوبات التعلم.

وبعد ذلك، نتكلَّم على أنواع (الديسلكسيَا البصرية) و(الديسلكسيَا السمعية)، وسنعطي صورة واضحة عما يمكن أن تمثله كلُّ واحدة من هذه المشاكل في حياة التلميذ. وسوف نتناول القصور في الوعي الصوتي المرافق لهذه الصعوبة. ومن ثمَّ سنعالج صعوبة الكتابة أو (الديسغرافيا) وما تمثله من مشاكل لدى التلميذ.

### تعريف الديسلكسيَا (Dyslexia)

إنَّ كلمة (ديسلكسيَا) تعود إلى أصلِ يونانيٍّ، فالقطع الأول «ديس» يعني: صعوبة أو خلل، والقطع الثاني «ليكس» يعني: الكلمة، والترجمة العربية تعطي «صعوبة القراءة». وعندما نتكلَّم عن اللغة، فلا بد أن نشير إلى القراءة والتهجئة والكتابة. وهذه الصعوبة تدرج في مجال الصعوبات التعليمية التي تواجه الأطفال في بداية تحصيلهم العلمي، وغالباً ما يُشار إليها بأنها «إعاقة مخفية».

يحدَّد المرجع التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية - الصادر عن جمعية (الطب النفسي الأميركيَّة) (DSM4) - يحدَّد الخطوط العريضة لصعوبات التعلم، والتي كانت تُعرف بالخلل في المهارات الأكاديمية. ويمكن قياس هذه الصعوبات بواسطة (رائز مفمن) للقراءة والحساب، والتعبير الكتابي، مع مراعاة العمر والصف الدراسي. والصعوبات التعليمية توَّرُّ بشكلٍ كبيرٍ في التحصيل والنشاطات اليومية التي تتطلب القراءة، والحساب، والمهارات الكتابية.

صدر أول تعريف للديسلكسيَا عن (World Federation of Neurology) عام 1968 وهو

الآتي:

«خلل عن بعض الأطفال يظهر من خلال القصور في اكتساب مهارات اللغة مثل: القراءة، والكتابة، والتهجئة، في الصفوف العاديّة بالرغم من التحقق من إمكاناتهم العقلية الطبيعية».

وقد عرّفتها الجمعية العالميّة للديسلكسيَا بأنّها: «صعوبة في تعلّم اللغة يَظُهر في عدم القدرة على فك رموز اللغة، ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر، أو القدرات العقلية، والقدرة على التحصيل، وهي ليست إعاقة حسّيّة».

وفي عام 1968 ورد تعريف آخر من قبل (حركة العلم لكل الأطفال المعاقين)، واستعمل في التشريع المخصص لهؤلاء تحت رقم (142 - 94) ويصنّفهم تحت بند الصعوبات التعليمية، وينصُّ على ما يأتي:

«إن عبارة (اضطرابات تعلمية محددة) تعني: خلاً في واحد أو أكثر من المقوّمات الأساسية النفسيّة المساعدة في فهم واستيعاب واستعمال اللغة المكتوبة أو المحكيّة. وهذا يمكن أن يَظُهر بوضوح من خلال الصعوبة في الإصغار، والكلام، والكتابة والتهجئة، والقيام بالأعمال الحسابيّة. وهذا التعبير يضم بعض المصطلحات أو الشروط مثل: الصعوبة البصرية، والخلل في عمل الدماغ. وهذه الصعوبة لا تتضمن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعلمية بسبب إعاقات سمعية أو بصرية أو جسدية أو تخلُّف عقلي أو اضطرابات عاطفيّة أو ثقافيّة أو اقتصاديّة».

وبالعودة إلى (DSM4) نرى أن مظاهر الخلل في القراءة يتناول الدقة في القراءة والسرعة، والفهم، وهذا يرتبط بالعمر البيولوجي ومستوى الذكاء.

والخلل في القراءة - المسمى الديسلكسيَا - يتّصف بالاضطراب خلال القراءة أو التقلّل بين الأحرف بشكل عشوائي أو إسقاط بعض الأحرف، وتتصف القراءة وكذلك الصامطة منها بالبطء وضعف في الفهم.

إن صعوبة القراءة هي صعوبة في اللغة، ولا علاقة مباشرة لها بالذكاء، فقد عرّف بعض العلماء الذكاء بأنّه:

«القدرة على التكييف أو المواءمة مع المواقف الجديدة، أو القدرة على تبيّن العلاقات وإدراكيّا».

و(كودانف) تعرّف الذكاء على أنه: «القدرة على الإفاده من الخبرة للتصرُّف في المواقف الجديدة».

إن التلامذة الذين يعانون من (الديسلكسيا) لديهم صعوبة في القراءة، أو التهجئة، أو فهم اللغة المحكية، أو التعبير عما يريدون كتابةً أو تحدّثاً، مما يؤدّي إلى حدوث فجوة كبيرة بين قدراتهم وتحصيلهم العلمي.

وهناك أيضًا نظرةً جديدةً للديسلكسيا طرحتها (رونالد دايفيس)، الذي اعتبرها «صفةً فطريةً تلازم الطفل منذ ولادته وبذلك تصبح طبيعية عنده مثل التنفس. فالمشكلة تكمن في أن الطفل يفكّر بالصور بينما هو غير قادر على التفكير بالكلمات».

### **خصائص التلامذة ذوي صعوبات التعلم:**

لقد اتفقت الآراء حول الكثير من الخصائص المشتركة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ومن الممكن أن تُستخدم كمحطاتٍ لتشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، ومن أهم هذه الخصائص:

أولاً: القابلية للتشتت، يظهر سلوك (القابلية للتشتت) بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يسهل جذب انتباهم إلى مثيرات أخرى مختلفة، مثل هذا السلوك يرتبط ارتباطاً وثيقاً ب مدى صيغ الانتباه حيث لا يستطيع التلامذة ذوو صعوبات التعلم تركيز انتباهم سوى فترات محددة.

ثانياً: الاضطراب، فلا يميز ما يسمعه، ويفشل في ربط المصدر بما يسمعه مما يعجزه عن إعطاء الاستجابة المناسبة وتُوقعه في مواقف مخجلة تعيق تكيفه.

ثالثاً: الإبدال، يبدل الطفل موقع الحروف، ولا يتبع لما يقع فيه من أخطاء القلب والإبدال فيقع في كثير من الأخطاء عند قراءة أي مادة أمامه، أو في التواصُل مع أطفال آخرين من زملائه.

رابعاً: اضطراب الإحساس البصري للطفل، مما يُفقده القدرة على التمييز بين الأحرف إذ يدركها على أنها مجموعة أحرف متشابهة، لذلك يفشل في أداء المهام المتعلقة بتمييز الأحرف لتكوين كلمة ومن ثم قراءتها.

خامساً: الإقلاب، يقلِّب الطفل الأحرف، والأعداد، مما يعيقه من التعامل مع الأرقام والحوروف وفق مواقعها العادية.

سادساً: تكرار المادة المقروءة، وعدم القدرة على تذكر القوة الرئيسة، أو تسلسل الأحداث، أو الحقائق الأساسية في المادة، وحذف الكلمة، أو إضافة الكلمة، أو استبدال الكلمة أخرى.

سابعاً: نقص مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، فيكونون أكثر عزلة، وأقل تماسكاً، وأقل قبولاً للرفقة والصداقه.

ثامنًا: قصور في إدراك الاتجاهات، والأماكن و مواقعها و علاقتها بالنسبة لغيرها، مثل: (جانبي - فوق - أعلى - يمين - يسار). مما يوقعه في خبرات فشل اتباع التعليمات.

تاسعاً: تدني مستوى تفكير الطفل، الذي ينتج في كثير من الحالات عن تدني الخبرات الحسية التي يواجهها مما يسهم في تدني قدرته على إجراء استبصارات يتم فيها الربط بين السبب والنتيجة والعلاقات الأخرى فضلاً عن عدم البراعة في الأداء.

عاشرًا: سيطرة التمثيل الحسي العملي على تفكير الطفل لاستيعاب الأشياء، يجعله يميل دوماً إلى ممارسة اختيار الأشياء التي يراها أو التي يريد معرفتها، وهذا يجعله يواجه كثيراً من المشكلات ويسبب له مواقف كثيرة من الفشل.

أحد عشر: زيادة الطاقة وسيطرتها بدرجة كبيرة على أداء الطفل وحركته، مما يحول دون مساعدة الطفل في التركيز على المهمة والمثابرة، وهذا يؤدي إلى تعثره وعدم توفيقه في إتمام الواجبات التي تُوكِل إليه، وتقلل من فرص اندماجه في مواقف التعليم لفترات زمنية مناسبة.

اثنا عشر: تدني تكيف الطفل مع العالم المحيط به سواء كان في الصف أو الملعب (سوء التوافق الاجتماعي).

ثلاث عشر: عدم القدرة على تصنيف الأشياء، أو فهم لغة الحساب، والمنطق الرياضي، واستخدام عمليات خاطئة، وعدم تذكر الحقائق الرئيسية، وتقديم إجابات عشوائية.

وأخيراً أربع عشر: تكرار الفشل في المهام الدراسية فضلاً عن الصعوبات اللغوية.

### تصنيفات صعوبات التعلم

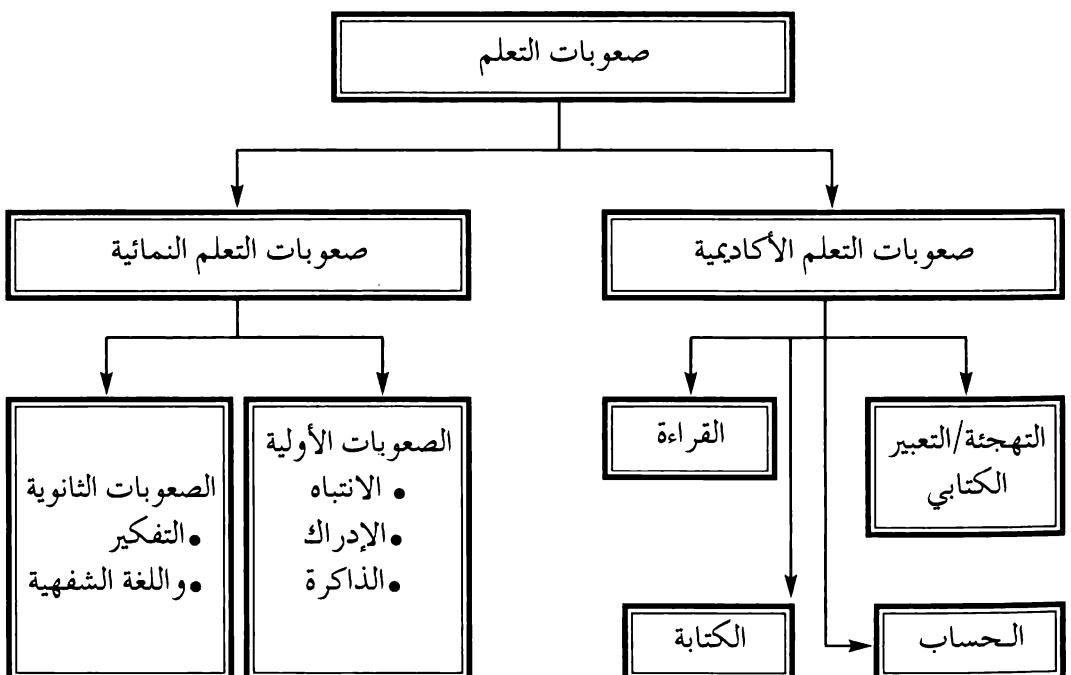
نظرًا للعدد والاختلاف المشكلات التي يُظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة؛ فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة؛ حيث أن الأسلوب الذي يصلح لعلاج إحدى الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلم، قد لا يصلح لعلاج حالة أخرى.

ولقد تعددت التصنيفات الخاصة لصعوبات التعلم بين الباحثين في هذا المجال؛ فمنهم من ركز في تصنفيه على الصعوبة في العمليات العقلية وحدها، بينما ركز آخرون على الصعوبة في العمليات العقلية والصعوبات الأكاديمية.

فقد قام (جونسون) بتصنيف صعوبات التعلم على أساس أنها ترجع إلى التفاعل السلبي مع المكونات الأساسية الالزامية للتحصيل الدراسي ومنها: الاضطرابات في الذاكرة، والاضطرابات في التداعي البصري والسمعي، والاضطراب في التمييز البصري، والاضطرابات في الإدراك الحركي، والاضطراب في التوجّه والإدراك والتنظيم المكاني الفراغي، والاضطراب في التعبير اللفظي ، والاضطراب في الانتباه.

ويصنّف عدد من المعلّمين الذين يتعاملون مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم المشكلات التي غالباً ما يتكرر ظهورها لدى هؤلاء الأطفال باعتبار أن هذه المشكلات واقعية أكثر من كونها نظرية، حيث تم حصر أحد عشر نوعاً من المشكلات التي تظهر في صورة صعوبات تعلم في الفصل الدراسي، وهي أخطاء نوعية شاذة في الهجاء، ومشكلات التعرّف على الحروف، ومشكلات التمييز السمعي، ومشكلات العد والتعرّف على الأرقام، واضطرابات التوجّه المكاني، واضطرابات في التمييز اللفظي واضطرابات في التناسق الحركي، ومشكلات في الحركة الدقيقة وتظهر في الكتابة، ومشكلات تمييز الحروف، واضطرابات في الذاكرة السمعية، واضطرابات في الذاكرة البصرية.

وعلى الرغم من أهمية التصنيفات السابقة، إلا أنه يمكن القول بأنَّ أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً، هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفنت (Kirk and Kalvent) ويتميز هذا التصنيفُ بين مجموعتين من صعوبات التعلم. ويوضح الشّكل التالي هذين النوعين:



يُقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية: المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل تلامذة المدارس فيما يخص القراءة والكتابة، والحساب، والتهجئة والتعبير الكتابي.

أما صعوبات التعلم النمائية: فتمثل في اضطراب الوظائف، والمهارات الأولية التي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية. وتعتبر هذه المهارات أساسية لتعلم الكتابة والقراءة، والتهجئة، وإجراء العمليات الحسابية. والاضطراب الكبير في تلك المهارات دليل واضح على أنَّ التلميذ يعاني من صعوبات تعلم نمائية وهي تشمل الردراك، والانتباه، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية.

## أسباب الديسلكسيَا

ينظر الأطباء إلى (الديسلكسيَا)، على أنها «اضطراب عصبيٌ ذو منشأ متعلق بجينية وراثية تؤثِّر في المهارات الأكاديمية». وأجمع معظم الاختصاصيين على أنَّ (الديسلكسيَا) لها أسباب بيولوجية متعلقة بالدماغ وبالتحديد الجهة اليسرى منه، وهي مسؤولة عن اللغة وتنقسم إلى أربعة مناطق وكل منطقة تقوم بوظيفة محددة. هذا القسم لديه طريقة معينة في التعاطي مع الرسائل المنقوله من الخارج إليه، ولديه أيضاً طريقة معينة في تحليل هذه الرسائل.

إذا نظرنا إلى ولدين، أحدهما يعاني من الديسلكسيَا والآخر لا يعاني منها عند تأدية وظيفة معينة؛ نرى أنَّ الصورة الكهرومغناطيسية (Cat Scan) للرأس تُظهر مناطقَ على شكل دوائر إلى حدٍ ما عند الولدين، ولكن الولد الذي يعاني من الديسلكسيَا تكون دوائره أكثر اسوداداً وسبب ذلك استهلاك دماغه لنسبة أكبر من الأوكسيجين عن الولد الآخر.

وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة صعوبة القراءة والكتابة تصل إلى 10 - 20٪ من مجتمع الناس. وهناك أيضاً العديد من الدراسات التي أثبتت أن العوامل الوراثية هي المسؤولة عن هذه المشكلة، ولكن لم يتم حتى الآن تحديد الجينة المسؤولة.

وهناك حوالي 88٪ من الأولاد الذين يترددون على مراكز الديسلكسيَا يأتون من عائلات تواجد فيها حالات الديسلكسيَا حسب الدراسات الحديثة لجمعية الديسلكسيَا العالمية.

والديسلكسيَا ليست مرتبطة بجنس واحد، إذ من الممكن أن تصيب الجنسين، إلا أنَّ الذكور يُعانون منها أكثر من الإناث بنسبة تراوح بين أربعة إلى واحد حتى سبعة إلى واحد. ويعد السبب إلى أنَّ مركز اللغة في الدماغ يكون أكثر نضجاً عند الإناث.

إذن الديسلكسيا هي: عدم القدرة على معالجة الرموز اللغوية، وهذا يعني أن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا لا يقدر على تقطيع الأصوات التي يسمعها أو حتى الأشكال المكتوبة للكلمات التي يقرأها. والديسلكسيا تراوح بين حالة بسيطة من خلط للأشكال، إلى حالة معقدة وصعبة، وهذا يختلف من طفل إلى آخر. وقد وجدت بعض المراكز أو المدارس، أن مشكلة القراءة يمكن حلّها عن طريق (نظارات) مخصصة لتنقية الألوان (colored filtered) تساعد التلميذ على القراءة بشكل أسلم، ومن هذه المدارس نذكر مركز (Chroma Gen) الموجود في بريطانيا.

وتتصف القراءة بكونها نشاطاً كلياً يضم عدداً من المهارات المحددة، كالتمييز بين الحروف، وتعريف الكلمات، وفهم المعاني، فالقراءة الفاعلة لا تحدث إلا كإنجازٍ كليٍّ متكملاً يتناول مختلف المهارات القرائية من فهم للمفردات، والسرعة في تعرف واستيعاب معانيها.

إن الصنوف العادية، والمناهج، والأهداف، وما شابه، توضع بناءً على أن التلميذ يستطيع أن يمتلك ثلث مهارات: الرموز الشفوية المستعملة خلال السمع والكلام، والرموز المطبوعة المستعملة خلال السمع والكلام، والرموز المكتوبة باليد المستعملة خلال الكتابة.

وقد سُلم الاختصاصيون في التعليم بأن التلاميذ يستطيعون أن يقوموا بعملية الكتابة من اليمين إلى اليسار بالعربية، ومن اليسار إلى اليمين بالأجنبية. ونجد هنا أن التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا لا يتبعون نفس النمط، كما أنهم لا يستطيعون أن يمتلكوا مهارة الرموز اللغوية، ولا يمكنهم أن يجددوا الاتجاه للقراءة أو للكتابة. ففي كل محاولة للقراءة أو الكتابة يمكن أن ينظروا للنص بشكل مختلفٍ. والبعض الآخر لا يمكنهم نقل الكلمة المحكية إلى إشارات مكتوبةٍ، أو نقل الكلمة المكتوبة وإعطائها معنى، أي غير قادرين على التعبير كتابياً، وتذكرُ شكل الأحرف وتحديد الاتجاهات لكتابة الأحرف. وهذه الصعوبات متعلقة بالمهارات الحركية الإدراكية.

وتمثل صعوبة القراءة في أشكال عديدة:

- تعرف المفردات.
- التوجيه المكاني غير المناسب.

– النقص في القدرات الاستيعابية.

– القصور في مهارات الدراسة.

– الضعف في القراءة الشفوية.

هناك ثلاثة أنواع من الخلل بحسب (Boder) :

١ – الخلل الصوتي: وهو ما تعاني منه الشريحة الأكبر، ويمثل عدم القدرة على ربط الأشكال (شكل الحرف) بالأصوات. والأخطاء الإملائية هي نتيجة الصعوبة في تعلم الأصوات.

٢ – الخلل في استحضار الصورة الذي يتمثل في خلل في البصر والذاكرة: فالתלמיד الذي يعاني من هذه الصعوبة غير قادر على تعلم المفردات بالبصر، ولكنه يستطيع أن يتعلم القواعد الإملائية والأصوات.

٣ – العجز القرائي: ويجتمع بين المشكلتين المذكورتين سابقاً، حيث أن التلميذ يكون لديه خلل في تعلم المفردات بصرياً، وتعلم المهارات الصوتية، وفي هذه الحالة يصبح من الصعب عليه أن يتعلم مبادئ القراءة والكتابة.

وبحسب (Ingram) هناك ثلاثة أنواع من الخلل:

١ – الصعوبات البصرية: وتعني عدم القدرة على ملاحظة تجمع الأحرف، بحيث يقوم التلميذ بتخمين الكلمة من شكلها وليس من الأحرف التي تضمنها. وقد يقلب التلميذ الأحرف ضمن الكلمة، أو يقلب حرفين ضمن الكلمة، أو يقلب الكلمات ضمن الجملة، ويمكن أن يقرأ الكلمة بأكملها بصورة عكسية.

٢ – الصعوبات الصوتية: وتعني عدم القدرة على فهم اللغة المحكية، أي تحليل الكلمات، وإعطاء جملة مفيدة. وكذلك القدرة على إيجاد الكلمة المطلوبة، والأصوات الملزمة للأحرف.

٣ – الصعوبات الربطية: وهي تمثل الفشل في القدرات المذكورة في نوعي الصعوبات السابقين.

قسم (Johnson and Myklebust) صعوبات القراءة من حيث أسبابها إلى قسمين:

١ - صعوبات ناتجة عن قصور في الإدراك البصريُّ أو (الديسلكسيَا البصرية).

٢ - صعوبات ناتجة عن قصور في الإدراك السمعيُّ أو (الديسلكسيَا السمعية).

وقد نجد صعوباتٍ ناتجةً عن قصور في جانبيِّ الإدراك معاً، فعملية الإدراك تعرف بأنها: «القدرة على تمييز المعلومات التي نحصل عليها عن طريق الحواس». وبما أن مهارة القراءة تعتمد على المدركات الحسية السمعية والبصرية، فلا بدَّ من تناول القراءة من هذا الزاوية.

وصنف آرون (Aaron) أعراض صعوبات القراءة لدى الديسلكسيين إلى صنفين هما:

أولاً: أعراض ثابتة (Invariant variables)، هي:

١ - بطء القراءة (Reading slowness).

٢ - أخطاء في القراءة (Errors in reading).

٣ - ضعف الهجاء (Poor spelling).

٤ - أخطاء التركيب النحوويُّ في اللغة المكتوبة (Syntax errors in written language).

٥ - الاعتماد الزائد على السياق للتعرف على الكلمات.

ثانياً: أعراض متغيرة (Variant variables)

١ - قلب الحروف أثناء الكتابة (Reversals in writing).

٢ - دلائل عصبية خفيفة (Neurological soft signs).

٣ - عدم القدرة على تسمية الأصبع الذي يلمسه القائم بالاختبار وهو مغمض العينين.

٤ - عدم القدرة على تحريك اليدين اليمنى مثلاً أو أحد أصابعها، إلا مع القيام بنفس الحركات في الجانب الأيسر.

٥ - عدم القدرة على القيام بالحركات المتصلة السهلة باستخدام ذراع واحدة.

وفي تقسيم آخر نجد:

١ - الديسفونيسيا (Dysphonesia)، وهي الخلل في الربط ما بين صورة الحرف وصوته

(graphemephoneme) والقدرة على تطوير مهارات التهجئة.

2 - الديسنيمكسيَا (Dysnemkinesia)، وهي الضعف في الذاكرة الحركية خلال الكتابة مثل: الأحرف والأرقام.

3 - الديسيداسيا (Dyseidesia)، وهي الخلل في رؤية الكلمة كوحدة كاملة، وربط الوحدة بصوتها الكامل.

### الديسلكسيَا البصرية

يولد الطفل مزوًّداً بحاجة فطرية إلى التعبير، وبميولٍ واضحةٍ إلى محاكاة ما يستمع إليه من أصوات. فهو إذن مزوًّد بقدرةٍ فطريةٍ على تعلُّم اللغة واكتساب مهاراتها، ومع نموه يتعلم الطفل الكلام تلقائياً بشرط امتلاكه أجهزة السمع والنطق وترعرُّعه في بيئه توفر فيها الظروف والمعطيات لاستخدام اللغة.

ولكي يقرأ التلميذ، عليه أن يمر في مرحلة تهجئة الكلمات وهذه وظيفة بصرية - إدراكية، فهو تحتاج من التلميذ أن يتذكر شكل الكلمات المرئية، ويستخدم القدرات الصوتية في محاولة استدعاء تهجئة الكلمة، وقد ربط العلماء بين الرموز المكتوبة ومعانيها اللغوية، فالللميذ لا يستطيع قراءة الكلمة إلاً إذا تمكَّن من تصور الشكل الصحيح لها ومعناها اللغويّ. وعلى هذا الأساس فإن تعلم القراءة يتطلب - بالإضافة إلى نضج الأجهزة الصوتية - القدرة على التفكير المجرَّد وتذكُّر الأفكار، وتمييز الكلمات وأصواتها.

العامل المشترك بين التلامذة الذين يعانون من الديسلكسيَا، هو عدم القدرة على فكٌّ وتحليل كلمات غير مألوفة، وهذا يرجع إلى الضعف أو الخلل في المعالجة الصوتية التي تؤثِّر في القدرة على استعمال الترابط بين الحرف وصوته. إن صعوبة الإدراك البصريّ - أو الديسلكسيَا البصرية - تتعلق بمشكلة تفسير المدخلات الحسية إلى الدماغ عن طريق البصر، أو تحويل الإشارات، أو أحرف الكلمة المكتوبة إلى معنى. وليس المشكلة خاصةً بالبصر بقدر ما هي تفسير ما يراه التلميذ وفكٌّ معناه. وبنظرية أخرى، فالقصور في الإدراك البصريّ لدى التلامذة ناجمٌ عن خلل في كيفية معالجة المعلومات داخل الدماغ، وليس نتيجةً لضعف قدرتهم على الإبصار والرؤية.

يرى التلامذة الكلمة مقلوبةً من اليمين إلى اليسار، أو من الأعلى إلى الأسفل، أو من الأسفل إلى الأعلى، أي يمكن أن يروها بأشكال مختلفة في كل مرة ينظرون إليها. وهذا ليس حكراً على حرف واحد فقط، بل يمكن أن يشمل حرفين أو أكثر، أو حتى الكلمة بأكملها. وفيما يلي مثال لما يمكن لكلمة (cat) أن تكون وفقاً لتلميذ يعاني من صعوبة القراءة أو الديسكلسيَا البصرية.

ATGCTTACCCAA  
AATCCTAATCTA  
CTAAATGCCATA  
ATCCCTAACCTA  
ADTTCAACCTCA  
ACTTACACCTAA  
TDAACCTACCLLA  
CACACACTTAC  
TACCATACCTAC  
TACCATCATTCA  
TACCATCATTCA

### *Forty dyslexic variations of the word CAT.*

ولهذا يتوجب هوّاء التلامذة القراءة لأنها مهمة صعبة ومستحيلة، وإليك مثل تطبيقي يُظهر لنا كيف يقرأ التلميذ النص التالي المعروض أمامه:

"Down the cold, dark stairs crept the man in the black coat. Closer he came, closer and closer. Asleep in their blankets, Dan and Pete were unaware of their danger".

فنجده يقرؤها على النحو التالي:

"Now the could, back stars keep the man in the dark coat. Closer he come, closer and cosler sheeping the dantes and and deer wore nuraw of the bang".

وخلال قراءته للفقرة، بدأت المعلمة تقاطع التلميذ للتصحح، وبذلك يسمع صوت المعلمة. وعند هذه المرحلة، نجد أن التلميذ لم يُعط الوقت لاستعمال قناة مهمة جدًا وهي أن

يسمع نفسه (speaking-listening channel)، فالمرحلة التي مرّ بها كانت فقط للتهجئة، وإعطاء الكلمات الأصوات المناسبة أو النطق بها، ولكن المعلمة لا تدرك الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، لذا، كانت تطلب منه ما تطلبه من باقي التلامذة الأسواء وهكذا يفقد التلميذ المعنى القدرة على تعلم القراءة وعلى المتابعة.

وهذا ينعكس أيضاً على (الحساب) من خلال اختلاف اتجاهات الأرقام، وعلامات الطرح والجمع والقسمة وغيرها، وباستمرار في كل مرةٍ يرفع التلميذ نظره عن المسألة ويعود لمتابعتها، فقد حسَّ الاتجاه الصحيح ويختبئ من جديد في معرفته. المشكلة تكمن أيضاً في تحديد التسلسل وحفظه مثل: تسلسل الأشهر، أيام الأسبوع، جدول الضرب، وحتى تاريخ ميلاده.

وهذه الصعوبات ليس لها علاقة بالنسيان أو الكسل، بل بكل بساطة هي في عدم القدرة على إيجاد التسلسل، وحفظ الأشياء بطريقة متابعة. إن أهم القدرات المطلوبة للقراءة هي القدرات السمعية واللغوية، إلا أن المعالجة البصرية تلعب دوراً متشعبًا ومهمًا في عملية القراءة. ويبدو أن الديسلكسيَا البصرية هي الأسهل في المعالجة من باقي أنواع صعوبات القراءة، بحيث يستطيع التلاميذ تحديد الأصوات خلال الكلام؛ مما يسهل عملية تعلمهم لعلم الصوتيات (Phonics). غير أن المشكلة تكمن في عدم القدرة على تصور الرموز (symbols) بالتسلسل أو بالوصية المناسبة. وأكثر ما يضيق التلميذ كثرة الضغط للعمل بسرعة، وكمية العمل الصعوبة في إبقاء الأشكال/الإشارات/الرموز في الاتجاه الصحيح.

ليس هناك جدول محدد لتحديد عوارض الديسلكسيَا البصرية، لأن معظم الأولاد يُظهرُون خللاً في الإدراك الحسي في مختلف مراحل النضوج. وعندما يصبح لدى المعلمة تصور واضح مع الإثباتات الدامغة على أن التلميذ يعاني من الديسلكسيَا البصرية، عندئذ يمكن إرساله للتقييم ومعرفة حقيقة وضعه.

النقطة الأساسية عند التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيَا، هي عدم القدرة على تحديد التسلسل أو التتابع. وعلى قدرِ كبيرٍ من الأهمية أن يكون التلميذ قادرًا على معرفة اتجاهات (left, right, top and bottom)، فالتعليمات التي تعطيها المعلمة غالباً ما تتضمن: أبدأ بالصفحة كذا)! وهنا يضيع التلميذ ولا يعرف أين رقم الصفحة، فقد يذهب إلى صفحة 2 بدل صفحة 6 أو رقم 6 بدل 9. وعندما يجد الصفحة المطلوبة فإن عمله هذا يستغرق وقتاً إضافياً كي ينظر إلى

النص من الأعلى حتى الأسفل، ومن اليمين إلى اليسار، ومن اليسار إلى اليمين. غالباً ما يكون الأمر شيئاً ب بصورة المرأة المعكوسة، بمعنى أن ينظر التلميذ للأشياء من اليمين إلى الشمال (في اللغة الإنجليزية) ومن تحت إلى فوق.

وهذا لا يعني أن كل تلميذ لديه هذه المشكلة، فمراحل النضوج وتطوره تختلف من تلميذ إلى آخر، فقد يصل التلميذ إلى الثالث الابتدائي ولا يزال لديه بعض الحرية بالنسبة للاتجاهات، وهذا دليل على تأثر النضوج. أما معظم التلامذة فيتخطّون هذه المرحلة بعد انتهاءهم من مرحلة رياض الأطفال.

وعندما نتكلّم عن الاتجاهات، نرى أن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا، يمكن أن يرى

p	أَنْهَا	b	الْأَلْ
d		b	
q		p	
w		m	
n		u	
<		>	
9		6	
y		h	

وعندما تكون الصعوبة متوسطة، يقلب التلميذ الأحرف بالشكل التالي (مثال):

Z	تصبح	N
W أو M	تصبح	3

وغالباً ما يقال للتلميذ: إن الجواب خطأ، وبذلك يدخل في دراسة القراءة الخاطئة والكتابة الخاطئة. وعندما تعلق الأشياء بالزمان وترتيب الأحداث، أو ترتيب العلاقة، نرى أن عمل التلميذ يصبح متقلباً ومشتتاً بالنسبة لترتيب الأحداث؛ فيروي الأحداث ولكن بدون وجود التسلسل الزمني لها.

بصورة عامة معظم الأطفال ليسوا قادرين في البداية على ترتيب الأحداث بالسلسلة الزمنية. ولكن إذا كانت القدرة على تلقي المعلومات طبيعية، فمع النضوج تصبح هذه العملية طبيعية، ويصبح قادرًا على تنظيم الأحداث وسلسلتها، بينما يكون التلميذ الذي يعاني من дيسكلسيا البصرية غير قادر على الوصول إلى هذه المرحلة حتى لو تقدم في العمر.

وبما أن معرفة الأحرف وأشكالها يعتمد على امتلاك القدرة على فهم التسلسل، والعلاقة بين الأشكال، فإن القدرة المحددة للإدراك البصري هي العائق الأساسي الذي يواجه ضحية الديسلكسيا البصرية.

وعندما يُعطى التلميذ ثلاثة أو أربعة تعليمات في الوقت نفسه؛ يصبح مشوشًا وغير قادر على تحديد العمل الذي يجب أن يبدأ به. وفي هذه الحالة، يُنعت بالكسول أو بالعيني، أو بعدم رغبته في إطاعة التعليمات، وهو في الحقيقة محبط ويشعر بالضياع. وعندما يُسأل التلميذ عن التاريخ، نجد أنه غير قادر على تحديد اليوم أو الشهر أو السنة. والأمر نفسه ينطبق على تاريخ ميلاده. غالباً ما يكون التلاميذ غير قادرين على حفظ شهر (October) لأنه لا يتناغم مع (September و November).

أما بالنسبة لمادة الحساب، فنرى التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية غالباً ما تشكل الإشارات (+، -، ×، /) مشكلة صعبة لديه، وكذلك حفظ جدول الضرب الذي يصبح مهمةً مستحيلةً، بالإضافة إلى النسب والكسور، والفوائل، والحساب العقلي المتعلق بالمال أو القياسات.

أما بالنسبة للقراءة، فنجد أن هذا التلميذ يصعب عليه إعادة سرد المعلومات التي يقرأها بالتسلسل. إن تطور المنطق عند الطفل يتعلق بالقدرة على رؤية بعض الأشكال من أحرف، وكلمات، وأشكال، ثم القدرة على تخيلها بعد أن تُرفع من أمامه.

والقدرة على القراءة تندرج تحت هذا الإطار، فعندما ينظر تلميذ لا يعاني من الديسلكسيا البصرية إلى فقرة، أو جملة، أو أي شكل أمامه على الورقة، فمن المتوقع أن يحفظ هذه الأشكال بعد أن تغلق الصفحة ويخفي الشكل. ولكن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية لا يستطيع اجتياز هذه المرحلة، فهو غير قادر على الاحتفاظ بصورة الشكل أو الكلمة مثل التلاميذ الآخرين.

ولهذا نرى أن بعض التلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا البصرية يعانون من قصور في الذاكرة العاملة، وقصيرة المدى وخصوصاً الذين تصنف حالتهم بأنها صعبة، وهو لاء تخفي الصورة من ذهنهم عندما ينتقلون إلى كلمة أو شكل آخر. ولهذا تصبح مهمة القراءة والإجابة عن أسئلة تتعلق بما قرأوه شبه مستحيلة.

حافظ الصورة أو الشكل يتضمن القدرة على عكسها، أو قلبها (Reversibility). فالتأثير من جملة إلى سؤال، يتضمن القدرة على إعادة تركيب الكلمات بطريقة منطقية. وهذا عمل

صعب لا يقوى عليه التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية. وهذه الصعوبة تظهر أيضاً عند التلميذ خلال عمليات الحساب عندما يتطلب منه قلب المعادلة للوصول إلى جواب فمثلاً:

$$\begin{array}{r}
 + 5 = 9 \text{ ... فعليه أن يضع} \\
 \dots \\
 \hline
 9
 \end{array}$$

ليحسب الجواب، وهذا أمر صعب على التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية. وحتى عندما يتطلب منه أن يقرأ بصمت، ثم يجيب على أسئلة متعلقة بما قرأه، نراه مشوشاً وغير قادر على الإجابة وسرد تسلسل الأحداث، وحتى غير قادر على إعادة المعلومات الأساسية التي قرأها.

وعندما نطرح مسألة القراءة والأجوبة ضمن وقت محدد كما في الامتحانات المقنتة، نجد أن التلميذ يفشل فشلاً ذريعاً لعدم قدرته على انتقاء الجواب الصحيح في الوقت المطلوب، وذلك لأن العمل يعتمد على استراتيجية شطب الأجوبة غير الصحيحة للوصول إلى الجواب الصحيح.

تظهر الصعوبة أولاً مع الأحرف الأبجدية عند التلامذة الذين يعانون من الديسلكسيا البصرية. معظم التلامذة الذين لا يعانون من هذه المشكلة لا يجدون أي صعوبة في اكتساب الأحرف الأبجدية، ولكن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية لا يستطيع حفظ الأحرف بالترتيب، وكتابتها بالشكل الصحيح والاتجاه المطلوب، وعندما يحاول أن يغنى فإن صوته يكون أسرع، وحتى كتابته للأحرف بطيئة.

وإذا حاولنا مراقبة عملية الكتابة عند التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا البصرية، نرى أنه في معظم الأوقات يكتب الأشكال أو الأحرف التي تحتوي على شكل نصف دائري بشكل مختلف مثل:  $b - d - p - t - g - f$ .

وعادة تكون بداية الحرف من تحت إلى فوق وليس مثل ما يتدرّب عليه مع بقية زملائه، فمثلاً  $t$  تكون  $\uparrow t$ ،  $p$  تكون  $\uparrow\downarrow p$ .

وغالباً ما يخلط التلميذ عند الكتابة بين (Capital and Lowercase letters) وهذا طبيعي لأنه لم يصل إلى مرحلة امتلاك التسلسل للأحرف. غالباً ما نجد أن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيا يقلب الكلمة كلها خلال القراءة.

وفي بعض الأحيان يقلب بعض الأحرف في الكلمة فقط، وهذا الأمر يمكن تمييزه بوضوح عندما يقوم التلميذ بتسميع الدرس فمثلاً:

١ - يقلب الأحرف في أول الكلمة: bark بدل dark.

٢ - يغيّر حرفين (blends) و (digraphs) preform بدل .perform

٣ - يغيّر حرفاً كاملاً sheep بدل sleep.

٤ - يغيّر الأحرف داخل الكلمة magilant بدل malignant.

٥ - يقلب الكلمة بأكملها saw بدل was.

٦ - يفشل في ملاحظة الأحرف (minimal cues).

horse بدل house

٧ - يُسقط الأحرف النهائية ever بدل ervery.

٨ - يُسقط بعض الحروف من أقسام الكلمة خلال القراءة أو الكتابة (Telescoping). standardize بدل standarize

٩ - يصعب عليه التوقف في قراءة أو كتابة الصوت الأخير من الكلمة (Perseveration). الصعوبة تكون في فصل الكلمة التي تليها: banana بدل banananana

وزيادة على الرقم (٧) نجد أن التلميذ غير قادر على ملاحظة أدوات الوقف: (..، ؟، !، "، ").

وعندما نلاحظ عدداً من هذه المشاكل المذكورة لدى قراءة التلميذ لنصٍ ما، عندئذ يمكننا القول بأنه يعاني من الديسلاكسيَا البصرية. ولكن عند وجود مشكلة أو اثنتين فقط، فإن الأمر قد يعود إلى مشكلة في البصر. وأيضاً نجد أن التلميذ الذي يعاني من الديسلاكسيَا البصرية يصعب عليه نقل الكلمات، أو الجُمل من اللوح والذي يحتاج إلى قدرة بصرية على النقل، وعلى رؤية الأشكال بصورة مقبولة واضحة بحيث يخزنها بصورة مؤقتة في رأسه؛ ومن ثم يتوجه بنظره إلى الصفحة التي أمامه ويكتب ما رأه من خلال مهارات حركية دقيقة (fine motor skills).

لذا، نجد أنه من غير الطبيعي أن ترك هذا التلميذ ينقل الكلمات والمعلومات من اللوح بمفرده وبدون مساعدة. وبالتالي فهو قد يحتاج إلى وقت أطول بسبب صعوبة تحديد الاتجاه، والانتقال من اللوح إلى الدفتر.

ومن المستحسن، أن تلاحظ المعلمة بعض المؤشرات، مثل:

- 1 - عدم معرفة مكان الكلمة التالية للنسخ.
- 2 - محو الكلمات وإعادة كتابتها باستمرار.
- 3 - إعادة التصحيح أكثر من مرة.
- 4 - وجود العديد من الأخطاء الإملائية.
- 5 - الصعوبة أو الفشل في ملاحظة الأحرف الكبيرة (Capital Letters).
- 6 - الصعوبة أو الفشل في ملاحظة علامات الوقف (الترقيم).
- 7 - الفشل في فصل الكلمات عن بعضها البعض بشكل مقبول ومتوازن.
- 8 - كتابة الأحرف بشكل عكسيٌّ.
- 9 - كتابة كلمات كاملة بشكل عكسيٌّ.
- 10 - الكتابة بشكل أكثر بطئاً من المأولف.

هناك تتابع في الأخطاء الإملائية يساعد على التمييز بين الديسلكسييا البصرية والديسلكسييا السمعية وذلك من خلال:

- عدم قدرة التلميذ على معالجة الأشياء أو المفردات من خلال تسلسل معين.
- عدم القدرة على استعادة صورة ذهنية للكلمة بأكملها.

وإذا استطاع التلميذ أن يحدد أصوات الحروف، فإنه سيخطئ عند كتابتها من حيث وضع الأحرف في المكان المناسب، والتسلسل المطلوب. وهذه العوارض ليست حكراً على الذين يعانون من الديسلكسييا البصرية، ولذلك يجب أن يخضع التلميذ للتقييم من قبل الاختصاصي.

### الديسلكسييا السمعية

تعني الديسلكسييا السمعية: عدم القدرة على التمييز بين المقطاع الصوتية المرافق للغة المحكية. والتلميذ الذي يعاني من هذه الديسلكسييا لا يستطيع أن يتبع سماع عناصر اللغة المحكية بدقة، ولا أن يربط الأصوات بالأحرف؛ وهذا ما يجعل التلميذ يجد صعوبةً في كتابة

أفكاره بما يتناسب مع المستوى المطلوب أو المتعارف عليه. وأغلب التلامذة الذين يعانون من الديسلكسيا السمعية يصعب عليهم تعلم قواعد الكتابة لأنهم لا يستطيعون الفهم أو الرابط بين الشكل - أي شكل الحرف - وصوته.

للذاكرة دور مهم في مجال الإدراك والديسلكسيا، لأن الصعوبات في الذاكرة البصرية والحسية قصيرة المدى قاسم مشتركة عند معظم الذين يعانون من صعوبة القراءة أو الديسلكسيا، فهم غير قادرين على اتباع التعليمات، وحتى تذكر شكل الكلمات، والأسماء، والأشياء، حتى أنهم لا يقدرون على حمل المعلومات مدة كافية لتكون قد ثبتت في مخزن الذاكرة طويلاً المدى. فالذاكرة تقوم بدور في إطار التحويل من المكتوب إلى المسموع، وبالعكس.

إنَّ هدف القراءة والكتابة هو فهم المعلومات والأفكار المعروضة من خلال شيء مكتوبٍ والمقدرة على فهم وكتابة نصٍّ هي عمليةٌ تطوريةٌ على مدى الحياة. إنَّ اكتساب الجدارة في اللغة المكتوبة عمليةٌ معقدةٌ وغير آليةٍ، وقد وُجد أن تطور المهارات والمعرفة يؤدي إلى اكتساب الجدارة.

يمكن وصف الوعي الصوتي عند التلميذ كمؤشرٍ أساسيٍ لأدائه في القراءة. ويمكن أيضاً الربط بين التلامذة الذين يعانون من اضطراب في التهجئة، إذ نرى أن الوعي الصوتي لديهم ضعيف. وبذلك أصبح مؤكداً أن الوعي الصوتي مرتبٌ بمهارة القراءة والتهجئة عند التلميذ.

وعن الوعي الصوتي نجد أن الأبحاث منذ عام 1970 غيرت النظرة إلى القراءة من كونها إدراكاً واستيعاباً بصرياً، إلى نشاط ذي أساسٍ لغويٍّ.

- والقدرة على استخدام اللغة في التواصل ليست ضمانة على النجاح في القراءة.

- المهمة الرئيسية للمتعلم المبتدئ هي إدراك أن الكلام يمكن أن يُجزأ، وأن هذه الأجزاء يمكن أن تمثل كتابياً.

- مهارات الوعي الصوتي - والتي تمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات، وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرق عديدة - ذات ارتباطٍ وثيقٍ بالنجاح في القراءة في سنوات التعلم الأولى.

- اللغة اللفظية ذات أساس بيولوجيٍّ /عصبيٍّ، كما أنها تطورية، وتتبع نسقاً معيناً في النمو والتطور في مختلف الثقافات، لكن اللغة المكتوبة ليست كذلك.

إن علم أصوات الكلام (phonology) هو ذلك الجزء من علم اللغة (linguistics) الذي يركّز على جهاز الصوت والأنطق، وعلى نمط الصوت في اللغة المحكية. وعندما نتكلّم عن دراسة اللغة لا بد أن نذكّر ما تتضمنه:

- ١ - تركيب الكلام/تركيب الجملة (syntax)، ويُشير إلى مدى فهم قواعد اللغة وكيفية صياغة الجملة أو المقطع.
- ٢ - علم معاني الكلمات في اللغة (semantics)، وهو عبارة عن دراسة الإشارات والرموز والأشياء المشار إليها.
- ٣ - علم الصرف/التشكّل (morphology)، ويربط بين الكلمة وما تعنيه، والأقسام أو الكلمات الزائدة عليها.
- ٤ - كيفية استعمال اللغة للتخاطب (pragmatics).

وكل هذه النواحي أو الأقسام في اللغة ضرورية، ويجب ملاحظتها خلال تقييم ومقابلة التلامذة الذين لديهم اضطراب كتابيٌّ. إن الوعي الصوتي مهارة متعددة المراحل من تقسيم الكلمات إلى أقسامٍ أصغر، فالكلمة ممكّن أن تقسم أو توصف من خلال:

- ١ - المقاطع الصوتية (syllabic structure)، وللمثال: نسأل التلميذ عن عدد المقاطع الصوتية التي يسمعها في كلمة (number)، وعليه الإجابة بأنهما اثنان (num)، (ber).
  - ٢ - وقوع الرُّويِّ (onset-rime structure)، وللمثال: نسأل التلميذ عن الواقع/التزول، وعن الروي لكلمة (Sit) وعليه الإجابة بـ (s) للواقع و (it) للروي، وكذلك عندما نسأله عن كلمة لها نفس الروي مثل: (sit) يستطيع الإجابة بكلمة تنتهي بـ (it) مثل: (hit).
  - ٣ - الوعي للصوت الملفوظ (segmental or phoneme structure) وهذا، لا بدّ من الإشارة إلى أنـ (phenome) هي أصغر وحدة للصوت تؤثّر في معنى الكلمة بشكل مباشر، وللمثال:
- كلمة (tree) لديها ثلاثة وحدات وهم /t/, /r/, /e/. وإذا حاولنا تغيير أيّ وحدة تتغير الكلمة، فمثلاً إذا استعملنا /f/ بدلاً من /t/ تصبح الكلمة (free).

من الناحية العلميَّة، فإن الوعي الصوتي يعني: امتلاك الطفل لقدراتٍ تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرة الطفل على التتغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات، بالإضافة إلى مزاج الأصوات لتكونين الكلمات.

وهناك تقاربان لاكتشاف الضعف في الوعي الصوتي عند التلامذة الذين لديهم صعوبة في القراءة:

**التقارب الأول:** يرتكز على القدرة/النبيء بالوعي الصوتي وعلاقته بإنجاز التهجئة وتأدية القراءة. وبذلك يكون التلميذ الذي لديه ضعف في الوعي الصوتي خلال مرحلة الحضانة، والسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية معرضا لأن تصبح مهمة القراءة صعبة عليه؛ أكثر من التلميذ الذي طور مهارة الوعي الصوتي.

**التقارب الثاني:** يرتكز التلامذة الذي تم تشخيص حالاتهم على أنها ديسكلسيا من خلال دراسة الوعي الصوتي لديهم. واليوم يمكن معرفة العمر الزمني للتلميذ من خلال قياس الوعي الصوتي لديه.

تظهر الديسكلسيا السمعية في ترميز اللغة المحكمة إلى لغة مكتوبة. فعند القراءة، نجد أن التلميذ يفشل في ملاحظة الأشكال المكتوبة بهيئة كلمات والتي يستعملها في الحياة العادية بطلاقة. وهذا ينطبق على مختلف أصوات أحرف العلة، وبذلك يصبح تركيز مختلف المناهج المعدة خصيصاً لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من الديسكلسيا السمعية منصبًا على أحرف العلة (a-e-i-o-u)، وأصواتها القصيرة والطويلة.

فمثلاً على ذلك يجد التلميذ الذي يعاني من الديسكلسيا السمعية صعوبة في إيجاد الاختلاف بين:

(beg)	و	(big)
(cot)	و	(cat)

إلا إذا جاءت ضمن جملة واضحة في معناها.

ويجد التلميذ أيضاً صعوبة في مجموعة الحروف الصامتة مثل الـ (blends) و (digraphs) مثل: (st, gr, sp, pl, str, spl, shr). وهناك صعوبة أكبر عندما تكون المجموعات مؤلفة من ثلاث أحرف مثل: فمثلاً تصبح كلمة:

bed	مشابهة لـ	dead
dime	مشابهة لـ	time

fetch مشابهة لـ fetch

hare مشابهة لـ wher

وحتى عند الإجابة، نرى أن التلميذ يستعمل (نعم أو لا)، أو (مطابق أو غير مطابق)، بدلاً من أن يستعمل (مشابه و مختلف)، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال خلط التلميذ بين صوتي:

b	و	p
t	و	d
v	و	f
h	و	wh

وهناك صعوبة في التهجئة، لأن التلميذ غير قادر على تمييز الأصوات بوضوح بحيث يصبح مشوشًا عند الكتابة، وغير قادر على تذكر التهجئة الصحيحة للأحرف. وفي هذه الحالة، يتذكر التلميذ وسيلة تساعدته على تذكر الكلمات؛ فعندما يُطلب منه كتابة (Mother)؛ فهو يربطها بال (the) ويزيد عليها (mo) بالبداية والـ (r) في النهاية. ونجد أن المناهج الجديدة ترکز على هذه الطريقة في التعليم وليس فقط التلقين البيغائي، وبذلك يمكن مساعدة التلامذة الذين لديهم صعوبة تعلمية والذين ليس لهم هذه الصعوبة.

ويمكن أيضًا ملاحظة وجود خلل ما عندما نرى أن التلميذ يُكتب من مَحْوِ ما كتبه، ثم يكتب ثم يعاد المَحْو، وأيضاً نراه يشطب كلمة ويكتبها مرة أخرى، أو يكتب فوقها ليصحح أخطاءه.

فالللميذ يفکر بصوت عالٍ في محاولة لإيجاد التهجئة السليمة، ويحاول تخيل الكلمة مكتوبةً، وغالبًا ما يكون غير واثقٍ من النتيجة التي توصل إليها، وغير راغب في تقديم عمله. ونتيجة لهذا التخبُط والضياع، نجد خط التلميذ غير مرتب وغير مقبولٍ مقارنةً مع أقرانه في الصف الواحد.

و عند المراجعة الدقيقة لعمل التلميذ نجد أنه يخلط الأحرف الصامتة المنقولة فمثلاً:

bran تصبح barn

gril تصبح girl

## التهجئة اللفظية (Phonetic Spelling)

يصعب على التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيَا السمعية أن يطبق القواعد الإملائية خلال كتابته، فخلال محاولته في نقل ما يسمعه إلى مادةٍ مكتوبةٍ، نراه يعتمد على ترجمة ما يسمع.

ومثالاً على ذلك عند دعوته لكتابه:

(reefews) تصبح refuse

(gard) تصبح guard

حتى أن بعض التلامذة يجدون صعوبة في تحديد واستعمال (c) soft&hard

ف cat تصبح kat

kind تصبح cind

إسقاط موقعة صوتية خلال القراءة أو التهجئة:

أو Sound Unites Omitted)، وتعني: إسقاط بعض الأحرف في الكلمة

خلال القراءة أو التهجئة فمثلاً:

doghouse ل dghse

pencil ل pecl

وهذا من المؤشرات الأساسية التي تظهر فيها صعوبة الديسلكسيا السمعية.

أضافة مقاطع صوتية خلال القراءة أو التهجئة: (Perseveration أو Sound Unites Added)

وهذا أيضاً مؤشر على وجود الديسلكسيا السمعية، فاللهم يضيف مقاطع صوتية خلال الكتابة ليست موجودة؛ ويرجع ذلك إلى تمكّنه بمقاطع سابق وعدم قدرته على التخلص منه للبدء بمقاطع جديد، لذا نراه يستمر باستعماله خلال القراءة والكتابة والتهجئة.

فمثلاً:

edgege تصبح Edge

banananana تصبح Banana

kent keng تصبح kent king

وقد حدد (Ernest Jones) لائحة تضم خمس عشرة كلمة تُعطي التلميذ Screening List كإملاء، ومن خلالها يستطيع المعلم تحليل النتيجة، وتحديد إمكانية وجود صعوبة الديسلكسيا السمعية.

وهنا أعطي مثلاً حول إجابة تلميذ يعاني من الديسلكسيا السمعية كما يلي:

dig فكتب التلميذ deg

pig	big
brne	barn
sae	say
pette	pretty
cide	kind
bown	brown
prtte	party
dirk	duck
bare	bear
dall	doll
ate	ate
gose	goes

وقد جاءت النتيجة بخطٍ غير مقبولٍ، وتظهر أيضًا خلال كتابة التلميذ لفقرةٍ أو مقالٍ، الأمر الذي يجعل الديسليكسيا السمعية يتراافق في معظم الأحيان مع صعوبةٍ في الكتابة.

### الارتباك في تحديد عناصر السجع أو الإيقاع

يجد التلميذ الذي يعاني من الديسليكسيا السمعية صعوبةً في تحديد الإيقاع، أو السجع في الكلمات أو الجمل. ما نجده أن المناهج الموضعية لتعليم اللُّفْظ تعتمد بشكلٍ كبيرٍ على تنمية مهارة معرفة السجع، لتوصيل أكبر قدر من القواعد лингвистическая للتلמיד لأنَّه يعاني من صعوبة التمييز بين الكلمات التي لها الإيقاع نفسه أو السجع أو التي ليست كذلك. ويمكن القول بأنَّ هذه الصعوبة من أهم الدلائل للإشارة إلى وجود الديسليكسيا السمعية، ولكن للتأكد، يجب أن نسأل التلميذ شفوياً وكتابياً عن السجع في الكلمات، وعدم الاكتفاء بطريقة واحدة.

### الحاجة إلى الإعادة

يحتاج التلميذ الذي يعاني من الديسليكسيا إلى التكرار والإعادة، وهو يعاني من قصورٍ في الإدراك الحسيٍّ وخصوصاً عندما يتعلق الأمر بالأشياء المكتوبة. ونجد أيضًا أنَّ هذا التلميذ غير قادر على القيام بمهمة الإملاء؛ لأنَّها تتطلب مهارةً سمعيةً وحركيةً وقدرةً على الإصغاء، ونقل المعلومات إلى أشكال وأرقام وأحرف من خلال استعمال اليدين. وعند هذه المهمة، تصبح المعطيات فوق قدرة التلميذ على التقبُّل والتتفاعل معها، أي تحويلها إلى أحرف وكلمات.

## تجزئة النطق خلال القراءة الصامتة

يُطلب من التلامذة القراءة الصامتة من دون التلفظ أو النطق بحرف أو كلمة، وهذا ما يساعد الكثرين على تعلم هذه المهارة. ولكن التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيَا عليه أن يلفظ أحرف الكلمة لأن التلفظ يساعد على فهم ما هو مكتوب. وتكمّن المشكلة في ربط الأصوات بالأحرف أو بالأشكال المكتوبة؛ لذا يحاول التلميذ الاستعانة بمختلف القنوات المتاحة له حتى تتم عملية فك الرموز.

بالمقارنة مع التلميذ العادي، فإن عملية فك الرموز تتم من خلال المنبئات البصرية. وعند التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيَا، يبدو أن المنبئ البصري غير كافٍ، وبذلك يحاول الاستعانة بقنوات أخرى مثل أن يسمع نفسه وهو يتكلم ليعطي معنى للكلمة أو للشكل الذي أمامه، وهذا ما يسمى بالإجابة الصوتية).

## الصعوبة في دمج الأجزاء في كلمة واحدة

يُظهر التلميذ الذي يعاني من الديسلكسيَا السمعية صعوبةً في دمج الحروف للوصول إلى كلمة كاملة، فمثلاً خلال قراءة كلمة (bug) يحاول التهجئة، وبذلك يعطي الأصوات كالتالي: (buh), وخلال قراءة كلمة (yellow) تصدر منه بشكل (yelelo)، فحتى الكلمات البسيطة تصبح مشكلةً لديه، وقد تتطور المشكلة إلى الناحية السلوكية، فيصبح التلميذ خائفاً من القراءة أمام تلامذة صفة، ومن ملاحظات المعلّمة؛ وهكذا يرفض القراءة وقد يصبح عدائياً.

إن عدم القدرة على دمج الأجزاء في الكلمة كاملة يترافق مع مشكلة اللّفظ السريع الخاطئ؛ مما يسبّب إحراجاً للتلميذ ويصبح مصدرًا للضحك والسخرية من قبل التلامذة الآخرين.

وهذا النطق الخاطئ قد سمّي أيضًا (echolalia) ويعني: الميل إلى التأتأة والهمس وتحريك الشفاه خلال القراءة أو الكتابة، والميل إلى تغيير مكان المقاطع الصوتية خلال القراءة.

aluminum	alunimum	تصبح	فمثلاً
vigenar			vinegar
aminals			animals

وهذا يمكن ملاحظته أيضاً بوضوح عند لعبة (tonguetwister)، أي: جملة أو مقطع تتنازع فيه الكلمات كلها بعضها مع بعضٍ:

مثال: .she sells sea shells on the seashore

## الارتباك في استعمال القاموس

إن استعمال القاموس، والدليل الموجود فيه للفظ السليم مهمة صعبة – وفي بعض الأحيان مستحيلة – من قبل التلميذ الذي يعاني من الديسكلسيا السمعية. وما يمكن أن يستفيد منه التلميذ هو العودة إلى أصل الكلمة، والمعنى المختلفة للكلمة الواحدة. وتقطع الكلمة إلى أصوات، ولكن الوصول إلى كتابة الكلمة بمقاطعها الصوتية بشكل كامل من خلال العودة إلى الدليل المساعد للفظ والكتابة تبقى مهمة صعبة.

## صعوبة الكتابة

صعوبة الكتابة، هي نتيجة لعجزٍ من التأثر البصريُّ الحركيُّ، وعدم القدرة على إدراك الرموز، أو نقل المادة المنظورة إلى مادة مكتوبة، مع خلط الكلمات أو المقاطع، بحيث تكون كما يدو في المرأة، أي: خلط في الاتجاهات، وصعوبة في الالتزام بالكتابة على خطٍ واحدٍ، وصعوبة في التحكم باليد عند الكتابة، وهكذا يدو الخط رديئاً. وهناك صعوبة في القراءة بسبب حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمات.

وذكرت الموسوعة الحرة (wikipedia) أن الديسغرافيا هي صعوبة الكتابة بصرف النظر عن القدرة على القراءة. وليس هناك علاقة بمستوى الذكاء أي IQ ولكن العلاقة هي في تنسيق الحركات الدقيقة ومدى فاعليتها الحسية. مثل: ربط أشرطة الحذاء، أو كتابة الأحرف المتشابهة مثل (p, q, b, d). وتظهر هذه الصعوبة عندما يبدأ التلميذ بالكتابة، فترى حجم الحرف والمسافة بين الأحرف غير ملائمة، وغالباً ما تظهر الكلمات مكتوبة بشكل خاطئ رغم التعليمات والتوجيهات المستمرة من قبل المعلمة. فاللامذة الذين يعانون من الديسغرافيا قد يعانون من صعوبات تعلمية أخرى.

وتظهر حالة الديسغرافيا لدى البالغين إثر حدوث صدمة عصبية، أو خلال تشخيص (1) الاضطرابات التطورية سريعة التفشي مثل: مرض التوحد، أو مرض (Rett's disorder)، أو ضعف التركيز وكثرة الحركة (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

(1) بالعودة إلى المرجع التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية الصادر عن جمعية الطب الأميركيَّة، نرى أن الاضطرابات التطورية سريعة التفشي تمتَّع بعدة خصائص منها: تراجع حاد وضعف في العديد من النواحي التطورية، ومنها التطور الاجتماعي والمهارات التخاطبية وجود رتابة في التصرفات والاهتمامات والنشاطات، وعادةً تتفاوت نوعية الضعف من شخص لآخر من حيث التطور والعمر العقلي.

من مظاهر التوحد وجود تطور غير سوي في العلاقات الإنسانية الاجتماعية وفي المهارات التخاطبية وتحديد للنشاطات والاهتمامات. أمّا (Rett's disorder) فهو نتيجة وجود خلل في العديد من النواحي التطورية بعد تطور طبيعي بعد الولادة ولفترة صغيرة لا تتعدي الخمسة أشهر، وهذا الاضطراب يصيب الإناث فقط ونادر وجوده. أمّا اضطراب ضعف التركيز وكثرة الحركة فمن معالمها الأساسية استمرارية عدم القدرة على التركيز وأو حركة زائدة وعدائية في بعض الأحيان حين مقارنة الولد مع أقرانه من عمره ومحيطه كلّيّهما.

أن التمرين على الكتابة بخطٍ موحد، ولمدة طويلة تعطي الفرصة للתלמיד على تنمية قدراته البصرية. فالطالب غير قادر على التحكم بعضلاته الدقيقة المسؤولة عن الكتابة (عضلات اليدين) مع التنسيق بما يحاول جهازه العصبي أن يعطيه من تعليمات، وفي أغلب الأحيان ينسى التعليمات وكيف يكتب شكل الحرف أو الكلمة.

إن التلميذ الذي يعاني من صعوبة الكتابة، غالباً ما يكتسب مهارة القراءة. ولكن هذه الصعوبة تتفاقم مع الديسلاكسيا البصرية والسمعية. ومن الأهمية بمكان أن يتم التمييز بين الأعمال في الكتابة بخطٍ مقبولٍ عند التلميذ، والصعوبة البصرية (perceptual impairment).

وبالنسبة لأنواع الديسغرافيا، فإن الموسوعة الحرة (wikipedia) قد حددت ثلاثة أنواع من الديسغرافيا:

- 1 - صعوبة الكتابة المقرونة بصعوبة القراءة.
- 2 - صعوبة الكتابة الحركية.
- 3 - صعوبة الكتابة المكانية.

تمثل صعوبة الكتابة المقرونة بصعوبة القراءة في عدم القدرة على الكتابة بشكل طبيعي، ونقل المعلومات المكتوبة يكون عادة مقبولاً، ولكنه حافل بالأخطاء الإملائية.

وتتمثل صعوبة الكتابة الحركية في خلل في القدرات الحركية الدقيقة، وضعف في الحركة، وأمور أخرى حركية لم يتم تحديدها بعد. ونتيجة ذلك، نجد أن خط التلميذ غير مقبول حتى خلال عملية النسخ، ويمكن أن نجد بعض الأحرف مكتوبة بشكل مقبول ولكن هذا يتطلب قدرة كبيرة من التركيز والجهد، ووقتاً أطول للكتابة من قبل التلميذ، وحتى عندما يحاول التلميذ أن ينفر بأصبعه على الطاولة تكون سرعة النقر أقل بالمقارنة مع أقرانه من العمر والصف الدراسي نفسه.

وتتمثل صعوبة الكتابة المكانية في خلل في فهم مبدأ المكان، والتقدير المناسب للفراغ خلال الكتابة، وصعوبة في النسخ، ولكن القدرة على النقر على الطاولة بالأصابع طبيعية السرعة.

## الصعوبة في تذكر شكل الأحرف

تظهر بوضوح عند بلوغ التلميذ الصف الثالث الابتدائي؛ لأن معظم المناهج تحدّد الكتابة عن طريق الكلمات المتصلة بعضها البعض الآخر. إن عدد أحرف الأبجدية في اللغة الإنكليزية يصل

إلى (26) حرفًا، وإذا حسبنا الأحرف الصغيرة والأحرف الكبيرة (capital and lowercase forms) يصبح عدد الأحرف (52) حرفًا.

و عند نهاية الصف الثاني الابتدائيّ، و بداية الثالث الابتدائيّ يُطلب من التلميذ إهمال الـ (52) حرفًا التي تعلمها كي يتعلّم نمطًا جديداً من الكتابة وهي الكتابة المتصلة، وبذلك يتعرّف التلميذ على (52) حرفًا جديداً عليه أن يتذكّرها ويستعملها.

و عند نهاية الصف الرابع الابتدائيّ، يُطلب من التلميذ تذكّر – ليس فقط (52) حرفًا – بل (104) حرفًا.

وإن أخذنا مكتبة (الكونغرس) في أميركا مثلاً؛ سنجد أنها تشتمل على أكثر من ١٠٠ طريقة مختلفة للكتابة موجودة ومستعملة في الكتب، ونذكر منها:

(color bonds, underlining, italics, boldface type, identification)

والصعوبة البارزة تكون في الأحرف التي تتضمن دوائر مغلقة ونصف مغلقة مثل (d, p, q, f). وأيضاً الأحرف التي تتضمن تغييرًا في الاتجاه مثل (c, h, j, t, z)، والتلميذ الذي يعاني من الديسغرافيا لا يعرف متى وأين يتوقف في الانزلاق بالحرف، أو إتمام الدوائر، والعودة، وتغيير الاتجاه، أو كيفية وصل الأحرف بعضها بعضٍ.

## الكتابة بالمرأة

وتعني: عكس الكتابة كما لو أنك تنظر في المرأة وأنت تكتب، وتشهد هذه المشكلة بدرجاتٍ متفاوتةٍ تتناول بعض الكلمات:

مثلاً: flag تصبح glaf

danh تصبح hand

إن طريقة تنسيق الجملة، من أهم الصعوبات التي تظهر في الديسغرافيا والتي تكون مموجة بخط غير مفروء، مما يدعو المعلمة إلى وصف التلميذ بالمهمل والكسول.

وكذلك، الاتجاه الموحد (Directionality) أي عدم القدرة على تحديد الاتجاه، من المشاكل الأساسية التي يعاني منها التلميذ. وتكمّن الصعوبة في عدم القدرة على رؤية الجزء من الكلّ وعلاقة هذا الجزء ببداية الكلمة أو نهايتها. فالمتعارف عليه والمتوقع من التلميذ أن يقرأ أفقياً من

الشمال إلى اليمين في اللغة الإنكليزية، والشيء نفسه عند الكتابة، وإذا كانت الصفحة مقسمة إلى عواميد يتوقع من التلميذ أن يكمل نزولاً لحين الوصول إلى آخر الصفحة، ثم يعود النظر إلى العمود التالي إلى جهة اليمين ليتابع قراءته أو كتابته، ولهذا نجد أن كل من لا يتبع هذا الترتيب أو التنسيق في الاتجاه يكون لديه خلل واضح في هذه المهارة.

ونجد أن التلميذ الذي يعاني صعوبة في القراءة، أو في الكتابة سيواجه العديد من المشاكل في الصف التقليديٌّ. إن المقومات التي من المسلم وجودها عند التلميذ العاديٌّ ليست متوفرة عند التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة أو صعوبة الكتابة، ولذلك نجد أنفسنا نواجه مشكلة في التطور الأكاديميٌّ لهذا التلميذ بصورة واضحة. فالمتوقع من التلميذ أن يستطيع تحديد اتجاه الكتابة في المرحلة الأولى من التعليم الأساسيٌّ، ويتوقع منه أن يميز بين أصوات الأحرف سمعياً وكتابياً، وأن يجمع ما بين حرفين، وأن يكتشف الكلمات التي تتناغم أقسامها بعضها مع البعض، وما شابه.

ولكن التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة ليس لديه هذه المقومات أو المهارات، وبذلك نجد أنه من الصعب عليه مجاراة أقرانه خلال تأدية وظيفة ما، أو نشاط ما. وبما أن هناك درجات لحالات التلامذة الذين يعانون من صعوبة في القراءة والكتابة والتي تدرج من حالة بسيطةٍ إلى متوسطةٍ أكثر دقةً أو صعوبةً؛ فالكشفُ المبكرُ عن هذه الحالات يعطي فرصةً أكبر للتدخل المبكر حتى يستفيد التلميذ من برامج الدعم التي هي عماد خطط العمل الفردية، وبذلك يمكن تدارك الفجوة التعليمية التي ستظهر من خلال التباعد في التحصيل العلميٌّ بينه وبين أقرانه من العمر البيولوجي والصف الدراسي نفسه.

## الفصل الثاني

تعلم القراءة والبرامج العلاجية



وفي هذا الفصل سنحاول إلقاء الضوء على مراحل تعلم القراءة ومقوماتها وطريقة تدريجها. فاللَّمِيْد والمعْلِم يتناوبان مَوْقِعَ الْمُرْسَلِ وَالْمُسْتَقْبَلِ وتكون مادة الدراسة هي الرسالة. ولإكمال الصورة، يجب ألا ننسى التَّغْذِيَة الراجعة. ولكن كلُّ هذَا مرتبطٌ بشكل مباشر بالقدرة الجسدية والنفسيَّة وبمراحل التطور عند اللَّمِيْد وخصوصاً في بداية مرحلة تعلُّمه للغة، أي من عمر ست سنوات إلى تسع سنوات؛ ولهذا نحاول تحديد الخطوط العريضة في تطور اللَّمِيْد الإدراكيِّ والحركيِّ واللغويِّ، وما يزافقه من استعداد لتعلم اللغة. فالتدريس عملية معرفية يتم من خلالها نقل المعلومة من مُرسِل نطلق عليه عادةً اسم (المُعلِّم) إلى مُستقبل الذي هو (اللَّمِيْد). ونحن نفترض أنَّ التدريس الجيد يأخذ بالاعتبار كافة العوامل المعرفية والنفسيَّة والتربوية، ولكن في حال كان هناك عائقٌ ما يعيق هذه العملية، فسينتيج عن ذلك خلل في العملية كُلُّ.

وعندما نتكلّم عن اللغة، لا بد أن نركِّز أولاً على القراءة وما يتفرع منها.

في البداية، نبدأ بتعريف اللغة وطرق تعليمها، وسوف نتعقب في موضوع القراءة بحيث نستطيع تكوين صورة أولية عمّا يجب على التلامذة معرفته ومارسته؛ لمستطاع اكتشاف الخلل عند التلامذة الذين يعانون صعوبة في القراءة والكتابة.

## اللغة

يُعدُّ الاهتمام باللغة ظاهرة مشتركةٌ بين علم النفس وعلم اللغة، ولذلك ظهر ما يسمى بعلم «النفس اللغوي» (Psycholinguistics) (Anderson – أندروسن). ويعتقد (أندرسون – Anderson) أنَّ علماء اللغة يركِّزون على جانبيْن وهما:

أولاً: إنتاج اللغة (Language Productivity) من حيث القدرة على تكوين الأصوات.

ثانياً: قابلية اللغة (Language Regularity) من حيث القدرة على نطق الأصوات وفق قواعد محددة.

أما علم «النفس اللغوي»، فيهتم بمعالجة قضيّات تركيب اللغة، واكتسابها، وتطورها، وفهمها. وبتعريف اللغة، يرى (نورتن - Norton) أنها «عبارة عن أصواتٍ ورموزٍ تُجمَعُ في شكل كلمات وجُمل وتوضع في شكل تراكيب لغوية ذات معنى».

أما (كروش - Kroch) فعرَّف اللغة على أنها «نظام للأصوات يَستعمله الفرد للاتصال بالآخرين شفهيًّا أو بشكلٍ مكتوبٍ».

أما (ستيرنبرغ - Sternberg) فوجد أن اللغة هي «الاستعمال المنظم للكلمات من أجل تحقيق الاتصال بين الناس».

وبهذا نجد أنَّ اللغة هي مجموعة من الرموز الصوتية المنطقية والمكتوبة والتي يحُكمها نظام معين، ولها دلالات محددةٌ يتعرّف عليها أفراد المجتمع، وهي وسيلةٌ للتعبير عن حاجاتهم وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه.

إنَّ بعض علماء اللغة يقولون: إنَّ اللغة يتم تعلُّمها بالطريقة نفسها التي تعلم بها أنواع السلوك الأخرى، وبوجه خاصٍ من خلال المحاكاة والتعزيز.

ويرى علماء النفس أنَّ الأفراد يولدون ولديهم استعداد لاكتساب اللغة؛ يجعلهم يتَّركون أبنية وقواعد مختلفة عن كلام الكبار، وهذا البناء الموروث يزوِّدُنا بالقدرة على فهم وإنتاج جُمل لم يتم سماعها من قبل!

وتتمثل النظرة الأولى بالمدرسة «السلوكيَّة والاجتماعيَّة» وروادها (سكنز) و(باندورا). أما النظرة الثانية فتتمثل «بالنظريَّة الفطريَّة»، ومن روادها (تشومسكي).

أما المدرسة «المعرفية»، فإنَّ روادها قد اهتموا بالنمو المعرفي كأساسٍ لجوانب النمو المختلفة الأخرى، ويَعتبرون مراحل النمو حلقاتٍ تقوم على مبدأ التمايز؛ فلكل مراحلة خصائصها وطبيعتها.

وتعتبر نظرية (بياجيه) الأساس الذي تقوم عليه النظريَّة المعرفية النمائيَّة، فالنمو المعرفي يضم مراحل متباينةً ومتمايزَةً، وهذه المراحل ترتبط باستعدادات الطفل المتمثّلة في العمر الزمنيِّ.

تعتمد القراءة على نوعين من المهارات: الأولى ترمي إلى إتقان القراءة، والثانية إلى اكتساب المفاهيم والاتجاهات التي تجعل القراءة عملية ناجحة. كما أن القراءة وسيلة لنمو الطفل وتكيفه الاجتماعي من خلال المشاركة في حياة الآخرين.

إنَّ التطور الذهني مرتبٌ إذن بدوره النمو العامة، وهو يختلف من سنٍ إلى آخر، حتَّى يصل إلى درجة التكامل في طور المراهقة. وعلى هذا الأساس قسم (بياجيه) هذا التطور إلى أربع مراحل رئيسية:

1 - الذكاء الحسي - الحركي (من الولادة وحتَّى عمر الستين).

2 - الذكاء الحديسي (3 - 6 سنوات) ويشمل مراحلتين.

3 - الذكاء المحسوس (7 - 11 سنة) ويضمُّ مراحلتين.

4 - الذكاء الشكلي أو المجرد (من 12 وما يليها)، ويظهر في طور المراهقة.

والمهم في الأمر، أنَّ كُلَّ مرحلة تمهد للمرحلة التي تليها؛ وهذا يعني أنَّ هذه المراحل تتصل بعضها ببعضٍ، وكأنها بِناءً متدرج يبدأ من القاعدة وينتهي بالقمة.

وفيما يلي سترَّ على المرحلة الثانية، والمرحلة الثالثة حيث تتضمنْ بداية تعلم اللغة عند الطفل أي من عمر ست سنوات إلى تسع سنوات:

- تضع اللغة الطفل أمام إمكانيات ذهنية هائلة، وتمكّنه من التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره عن طريق الرموز؛ وتساعد بالتالي على التصور الذهني. ولهذا النمو ثلات نتائج مهمة: أولاً: مساعدة اللغة الطفل على الاحتكاك بالآخرين؛ وهذا يعني تفاعله مع المجتمع في فعالياته المختلفة.

ثانياً: التصور الذهني أو القدرة على التفكير، وفهم الرموز، والمعاني القائمة في اللغة والكلام.

ثالثاً: الإدراك المسبق للفعل، أي قدرة الشخص على تصور الفعل أو تمثيله ذهنياً.

أمَّا في المرحلة الثالثة - أي مرحلة الذكاء المحسوس - فإن (بياجيه) وجد أنَّ البناء الذهني القائم في الطفولة الثانية على الحدس، ما هو إلا تمهدٌ للابناء الذهني التالي القائم على الذكاء المحسوس والعلاقات العكسية.

## مفهوم القراءة

القراءة من أهم الوظائف المعرفية التي يؤديها الإنسان، ومعظم التلامذة ذوي صعوبات التعلم، يواجهون صعوبات في القراءة؛ مما يتربّع عليه مشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد أصلًا على القراءة. وتشير الدراسات إلى تسرُّب تلميذ من بين كل ثلاثة تلامذة من المدرسة الثانوية في الولايات المتحدة بسبب ضعف تحصيلهم الدراسي!.

ونظرًا لكون القراءة مهارة معقدة؛ فهي مبنية على إتقان عمليتين رئيسيتين هما:

١ - فك الترميز (Decodning)، أي: التعرُّف على الحروف.

٢ - الاستيعاب - أو الفهم (Comprehension) الذي يتطلّب استخلاص النتائج من خلال النص وإيجاد العلاقات.

وفيما يتعلّق بالطلبة ذوي صعوبات القراءة فإن مشكلتهم الأولى تتعلّق بـ «الترميز»، ثم تأتي بعد ذلك المشكلة الثانية وهي «الاستيعاب»، والذي يتوقف على المشكلة الأولى.

ذكر (آدمز - Adams)، و(كارل - Chall)، و(سنو - Snowe) أن للقراءة العديد من الجوانب الآلية بتحويل تلك الرسوم، والأشكال المطبوعة إلى لغة شفوية، ويطلق على هذه الآلية اسم «اتجاه المهارات (Skills Approach).».

أما وجهة النظر المقابلة، فتركز على المهارات بدرجة أقل من ذلك بينما تزيد من تركيزها في المقابل على استخلاص المعنى من الكلمات المطبوعة، وذلك استعمال مجموعة كبيرة من الإشارات ليس الصوت فحسب، بل أيضًا الصور والمصادر الأخرى للمعلومات. وغالبًا ما يسمى هذا الاتجاه باسم «اتجاه التركيز على المعنى (Meaning-Emphasis Approach).».

أما بالنسبة لتعريفات القراءة، فهناك اختلافٌ في وجهات النظر بين القراءة ومفهوم القراءة، وهذا ما يظهر من التعريفات المختلفة الآتية:

ومن هذه التعريفات، نختار ما أشار إليه (جوف - Gough) إلى أن القراءة «هي القدرة على فك شيفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطقية».

ويرى (بيرفيتي - Perfetti) أن القراءة هي «الأداء الجيد في الاختبار المعياري للقراءة».

وينظر (نورثكوت - Northcutt) للقراءة على أنها «القدرة على إكمال الفرد للاستماراة الخاصة بالضريبة على الدخل الخاصة به».

ويرى (أندرسون وبيتشرت – Anderson and Pichert) أن القراءة هي «القدرة على تبني وجهة نظر معينة».

وترى (سميث – Smith) أن القراءة هي «القدرة على الإقلال من عدم الثقة من جانب الفرد».

وبالرجوع إلى التعريفات يتضح أن أول تعريفين يركزان على الجوانب الآلية في القراءة، وآخر تعريفين يركزان على التفكير كترتيب أعلى وذلك في سبيل استخراج المعنى من الكلمة المطبوعة.

أما المعهد القومي للأميركي للقراءة والكتابة (National Institute of Literacy) 2003 فيعرف القراءة على أنها «ذلك النسق المعقّد الذي يُمكّنا بِموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة». ويطلب توفير المكونات التالية:

- 1 - وجود المهارات والمعرفات اللازمـة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط - بموجهاها الفوئيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.
- 2 - القدرة على استنتاج معنى الكلمات غير المألوفـة.
- 3 - القدرة على القراءة بطلاقـة.
- 4 - خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تُسهم في حدوث الفهم القرائي.
- 5 - تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجهاها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعـة.
- 6 - وجود أو توفر الدافعـية للقراءة والإبقاء عليها.

وهكذا، نرى أن اللغة هي من أكثر الأعمال التي قام بها العقل البشري تعقيداً، وهذا ليس بعيداً عمّا أورده المعهد القومي للأميركي، فالقراءة أكثر المشكلات شيوعاً التي يخبرها التلامذة ذوي صعوبات التعلم بحسب (سبيس وشيكيتكا – Speece and Shekita).

## مراحل تعلم القراءة

تمر عملية تعلم القراءة بمراحل متعددةٍ ومتسلسلةٍ، تبدأ بمرحلة ما قبل القراءة وتنتهي بمرحلة إتقان القراءة.

والطلاب الذين يعانون ضعفاً في المراحل الأولى في تعلم القراءة غالباً ما يُرافقهم هذا الضعف في السنوات اللاحقة.

وتتلخص مراحل القراءة الأولى في ما يلي:

١ - مرحلة قراءة الحرف على شكل الكلمة (Reading Logographic).

ونبدأ هذه المرحلة في مُنتصف مرحلة رياض الأطفال حيث يطلق الطفل اسم الكلمة على الحرف، ولا يستطيع أن يربط بين أصوات الرموز الحرفية.

٢ - المرحلة المبكرة في تعلم الحروف (Early Alphabetic Reading).

يبدأ الطفل هنا بالتعرف على الحروف الهجائية وكتابتها، كما يتعلم الطفل ترکيب الكلمات وتحليلها.

٣ - مرحلة القراءة الناضجة للحروف (Mature Alphabetic Reading).

حيث يستطيع الطفل تشكيل كلمات، وقراءتها، وتذكرها كقطعة واحدة، وتبدأ هذه المهارة في الفصل الثاني من الصف الأول الأساسي.

٤ - مرحلة الإملاء (Orthographic Stage).

هنا تصبح النماذج المطبوعة مألوفة عند التلميذ؛ إذ يقرأ بطريقة أكثر فاعلية، ويعطي دوراً أقل للتهجئة الحرفية للكلمات، ويستعمل هذا التناظر بين الكلمات لمعرفة الكلمات الجديدة.

٥ - مرحلة التوجّه نحو الطلقة (Fluency).

تَظُهر هذه المرحلة عندما يبدأ الطفل القراءة بسهولة ويسير، ولكي يصل التلميذ إلى هذه المرحلة فهو بحاجة إلى قراءة مكثفة مثل قراءة القصص.

وحتى تكون القراءة جيدة وفعالة، لا بد من أن تتصف بالخصائص الآتية:

١ - القراءة الطلقة: أي تذكر الكلمات بسهولة وسرعة، والتعرف على الكلمة بصورة تلقائية.

٢ - القراءة بطريقة بناءة: لا بد للقارئ أن يأتي بالمعنى عند قراءة النص، ويحدث ذلك من خلال التفاعل بين خبرات القارئ المختزنة والنص المكتوب.

٣ - القراءة الاستراتيجية: فالقارئ الجيدون يستعملون العديد من الاستراتيجيات من أجل الوصول لبناء معنى للنصوص؛ فهم يقومون بتغيير نماذج قراءتهم حسب الهدف من القراءة، أو صعوبة النص، أو فهم النص، كما يغيرون استراتيجيتهم إذا كان هناك غموض في النص.

٤- القراءة والدافعية: تتطلب القراءة المحافظة على الانتباه لفترات طويلة من الوقت. ويحتاج تعلم القراءة إلى سنوات؛ لذلك يجب أن يتوفّر لدى التلامذة دافعية، واستمتاع بما يقرأون.

٥- القراءة هدف طويل المدى: تتطور مهارة القراءة باستمرار من خلال التدريب فهي لا تأتي دفعًّا واحدةً.

## طرق تعليم القراءة

هناك طريقتان رئستان، وثالثة جامعة في تعليم القراءة بشكل عام:

أ- التعليم بالطريقة الكلية (Whole Language Instruction).

ب- التعليم بالطريقة الصوتية (Code-Emphasis Instruction).

ج- التعليم بالطريقة التوليفية، ومن أسمائها الأخرى: التحليلية التركيبية، التوفيقية، المزدوجة، الانتقائية، وهي طريقة تقوم على المزج أو التوليف بين التركيبية والتحليلية، وما يتفرّع منها.

### أ- الطريقة الكلية:

وتركيز الطريقة الكلية على أن يكون التعليم من الكل إلى الجزء، لا العكس (مثلاً: تعلم المهارات غير وارد في اللغة الكلية) وتعلم الكتابة يجب أن يحدث من خلال الاستمتاع بالنشاطات الوظيفية ذات المعنى؛ بحيث يتم التركيز على التعليم عالي الأولوية بدلاً من حفظ الجذور الأساسية. وتركيز أيضاً على كون المتعلم مركز التعليم بدلاً من المنهاج، حيث يكون التعليم معتمداً على التفاعل الفردي؛ وعليه فإن صفوّ اللغة الكلية تدعم التعليم في بيئة اجتماعية، فال المتعلّم هو الذي يضبط المنهاج بحيث تكون مفاهيمه مترايطة بدلاً من تجزئتها إلى مهارات متعددة أو مجموعات جزئية المحتوى، ويركيز التقويم على عناصر القوّة عند المتعلم.

وقد ذكر (شانون - Shannon): أنَّ التعليم بالطريقة الكلية اكتشافٌ سوف يؤدي إلى تحرير خبرات التلامذة، والسماح لهم باتخاذ قراراتٍ فرديةٍ مهمّةٍ حول القراءة والتعلم، دون استعمال القيود المرتبطة بسلاسل المنهاج، وأنَّ الطريقة الكلية هي أداة للتعامل مع الصفةُ وضبطه، وتجعل الطلبة ذوي صعوبات القراءة قادرین على التغلب على مشاكل القراءة.

وترى (ماذر – Mather): أنَّ أصحاب النظريَّة الكلَّيَّة في اللغة يرون أنَّ التجزئة تُعطل عملية التعلم؛ لذلك فهم يعارضون التعليم المباشر الخاصَّ بالترميز لأنَّها تجزئ اللغة إلى مهارات منفصلة ومقاطع، وتجعلها غير قابلة للإفادة منها. وتعطي اللغة الكلَّيَّة معنى عاماً للنصوص وتركتُّب على القراءة والكتابة كُلُّ، إذ أنَّ تعلُّم قواعد اللغة يتم دون الحاجة للتدرِّيس الصوتيَّ.

ويعتقد (فاهلر – Fuhler) أنَّ التعليم يصبح أفضل عندما تكون بيئة التعليم ممتعةً، ويكون المتعلم مُشاركاً فعالاً في عملية التعليم بحيث يراعي التعلم الفروق الفردية بين التلامذة. وهذه المبادئ الرئيسيَّة ترکَّز عليها الطريقة الكلَّيَّة في تعلم القراءة، حيث يقوم الفرد بقراءة النص كُلُّ، ومن ثمَّ يبدأ بالتعرف على الكلمات والحراف.

ويشعرُ الفرد بالدافعة عندما يقوم بالقراءة، والتي هي من أهم الحاجات التي يزيد من قدرة التلامذة ذوي صعوبات التعلم على تعلم القراءة.

وأشار (جودمان – Goodman) إلى أنَّ الطريقة الكلَّيَّة تعكس الفلسفة التي تقول بأنَّ التلميذ هو مركز التعلم حيث تدرس اللغة ضمن سياقات المعنى.

قامت (Lerner) بتلخيص الأساسيات في التَّدريس بالطريقة الكلَّيَّة حيث وجدت:

أولاً: أنَّ القراءة هي إحدى عناصر اللغة الداخليَّة، وهي قريبة جدًا من اللغة الشفوئيَّة واللغة المكتوبة، حيث يُؤكَد معلمُو الطريقة الكلَّيَّة على أنَّ اللغة الشفوئيَّة والمكتوبة تحسِّن قراءة الطفل؛ فالطفل يبدأ بالكتابة بالطريقة الكلَّيَّة قبل أنْ يتعلم القراءة، وكذلك هناك علاقة بين الضعف اللغوي عند الأطفال وصعوبات القراءة؛ فالأطفال الذين يعانون مشاكل لغوية أو حركيَّة، من المحتمل أن يصادفوا مشاكل في الكتابة في مراحلها الأولى.

ثانياً: أنَّ اللغة اللفظيَّة، واللغة المكتوبة تُكتسب من خلال الاستعمال الطبيعي، حيث يُشير معلمُو الطريقة الكلَّيَّة إلى أنَّ الأطفال يتَّعلُّمون الكلام دون الحاجة لتدرِّيسات خاصة، وهذا يعني أنَّ الأطفال سيتعلُّمون القراءة بشكل طبيعيٍّ من خلال التعرُّض لتعلم القراءة والكتابة، ومن خلال الانغماس في اللغة وكتب الطلاقة اللغوية.

يكتسب الأطفال مهارات القراءة منذ بداية الطفولة المبكرة، ومن خلال التعرُّف على الأدب، والخصوص لخبرات متعددة في اللغة من خلال الكتب والقصص.

إنَّ الكتب التي تقوم بتجزئة اللغة الكلَّيَّة (الطبيعية) إلى أجزاءٍ صغيرةٍ غامضةٍ تجعل التَّدريس صعباً، ويرى أنصار الطريقة الكلَّيَّة أنَّ تعلُّم الحروف يتمُّ بشكل طبيعيٍّ من خلال التعليم

بالطريقة الكلية. والفلسفة وراء هذه الروية، هو أن تعلم الحروف يجب ألا يكون منفصلاً عن الكل بل يجب أن يكتسب بشكل طبيعيًّا من خلال القراءة.

وقد وجد (نيكلسون - Nicholson) أن الأطفال الأصغر سنًا يستفيدون أكثر في مستوياتهم الأساسية من اللغة الكلية مقارنة بالقراءة في مستويات عمرية أكبر، وأن ضعاف القراءة أكثر استفادةً من اللغة الكلية من غيرهم.

## ب - الطريقة الصوتية

كما ذكرنا سابقاً، فإن عملية القراءة تتكون من عنصرين هما: الترميز، والاستيعاب. والترميز هو الجانب التقني للقراءة، ويطلب رؤية سلاسل الحروف والربط بينها. ويعتبر فك الترميز من المهام الأساسية التي تحدث فيها صعوبات القراءة.

والسؤال الذي يطرح نفسه: لماذا يفشل بعض الطلاب في فك ترميز الكلمات؟

وجد (هوين Hoen) أنه لا بد أولاً من أن نفهم الاستراتيجيات التي تُستعمل في الترميز، فاللغة الكلية أو القراءة المضورة هي إحدى هذه الاستراتيجيات بحيث يستطيع التلميذ أن يقرأ الكلمة بهذه الطريقة لأنه رأها من قبل عدة مرات، فهو بذلك يكون قد كون لها صورة في الذكرة طويلة المدى ولا يتم تخزين الصورة بالشكل والخط عينهما، ولكنها صورة مجردة.

ولكي يستعمل القارئ هذه الاستراتيجية، يجب أن يكتسب معرفة الحروف الهجائية، وكيف ترابط هذه الحروف مع بعضها البعض. والقراء الماهرون يستعملون هذه الاستراتيجية عادة لأنهم يكعون قد ألقوا الكلمات واستعملوها آلاف المرات، فيسهل عليهم تذكرها. ولكن عندما تُعرض عليهم كلمات جديدة لم يألفوها من قبل فإنهم يلجهون لاستعمال الطريقة الصوتية حيث يقومون بتحليل هذه الكلمات وقراءتها.

واللامذة ذوو صعوبات التعلم عادةً ما يحتاجون إلى تعليم مباشر يعتمد على التدريب على القراءة؛ لأن التدريب المباشر على مهارات القراءة الصوتية مهم.

واللامذة الذين يبدأون بتعلم القراءة ببطء يصبحون قراءً أقوىاء فيما بعد، والطريقة الصوتية فعالة في تعويد التلميذ على عادات القراءة الواسعة في المدرسة وخارجها لأنه يستطيع أن يقرأ الكتب المدرسية، وأيًّاً كتب أخرى إذ لا توجد كلمة غريبة عليه.

والقراءة الواسعة تعطي الفرصة لنمو المفاهيم اللغوية والمعرفية في كيفية كتابة النص، ولكن التلامذة الذين لا يتعلمون بهذه الطريقة يُحرمون من هذه الفرصة، لأنهم بدأوا بطريقة ضعيفة لم تتمكنهم من القراءة الواسعة؛ وبالتالي ستكون قراءتهم أقل قوة، مما يُسبب لهم سلسلة من الخبرات القرائية الضعيفة.

ووجدت (ليرنر - Lerner) أنَّ التعليم المباشر بالطريقة الصوتية يُسهل تعليم القراءة، فهذا الأسلوب يؤدي إلى الطلقة في قراءة الكلمات؛ لأن عملية التهجئة تصبح تلقائيةً عندما تصبح قدرة التلميذ على التحليل والتركيب كبيرةً ومتقدمةً.

واللغة الإنكليزية تتضمن الطريقة الصوتية، أي مجموعة من الخرائط والحراف والأصوات، وعندما يتعلم التلميذ هذه الخرائط يستطيع أن يحل الكلمة ويطبق هذه المعلومة لإنتاج اللفظ المناسب للكلمات المكتوبة.

إذن الطريقة الصوتية تجعل التلامذة يكتشفون الكلمات الجديدة عن طريق الجمع بين الأصوات.

وقد أشار (كوتسمان - Kotchman) إلى إمكانية تدريب التلامذة ذوي صعوبات التعلم على استراتيجيات خاصة بالطريقة الصوتية، وأشار (مينسکوف - Minskoff) إلى أنَّ التدريب على الترميز الحرافي يمكن أن يحسن الأداء القرائي.

بادر الكونجرس الأميركي في عام 1997 بتقديم واحدٍ من أهم المشروعات الطموحة في مجال القراءة، وذلك بتشكيل اللجنة القومية الاستشارية للقراءة، وكلفها بتقييم الأدلة العلمية المتوفرة حول تعليم القراءة. وقد ركزت هذه اللجنة على أكثر الدراسات دقةً من الناحية العلمية. وعند بحثها حول تعليم الطريقة الصوتية كتبت عن الفعالية النسبية لثلاثة أساليب بديلة لتعليم الأصوات.

وقد تمثلت هذه الأساليب فيما يلي:

#### 1 - الطريقة التحليلية لتعليم القراءة واللفظ:

وتشتمل على تعليم التلامذة دراسة الكلمات التي تعلموها من قبل، وتحديد العلاقة بين الحروف الهجائية والأصوات الدالة عليها في تلك الكلمات.

#### 2 - الطريقة التركيبية لتعليم القراءة واللفظ:

وتشتمل على تعليم التلامذة الحروف الدالة على الأصوات، وكيفية تحويل الحروف الهجائية، أو تجمعات الحروف إلى أصوات، ثم القيام بضم الأصوات معًا لتكون الكلمات يمكن إدراكها.

### 3 – الطريقة المتنوعة لتعليم القراءة واللفظ:

وتقوم على تعليم التلامذة قراءة الكلمات غير المألوفة عن طريق إدراك التشابه، وتهجّي الكلمات المنطقية حتى يتمكن التلامذة من تعلم كيفية قراءة مثل هذه الكلمات.

أسفرت النتائج عن حدوث تقدُّم لدى تطبيق هذه الطرق الثلاث بالمقارنة مع مجموعة ضابطة، وُجِدَ أنَّ الطريقة التركيبية أعطت نتائجً أفضل من كلا الطريقتين التحليلية والمتنوعة، لدى قياس مستوى القراءة عند التلامذة.

ومن الجدير بالذكر، أنَّ تحوُّل التلميذ ذي صعوبة القراءة إلى قارئٍ متمكنٍ يتطلب منه أن يكتسب خمس مهاراتٍ أو كفاءاتٍ، يرتكز أولها على إجاده الأساس الهجائيٌّ، وهذه الجدارات هي:

1 – الطلققة: فنرى أنَّ التلميذ المتمكن يدرك الكلمات بصورة ثابتة، كما يقرأ بسهولة وبدون جهد؛ ويرجع ذلك إلى أنه يكون قد مارس فك الشيفرة، أي تحويل الكلمات المطبوعة إلى لغة منطقية بدرجة تكفي لها أن تصبح آلية فلا تحتاج إلى جهد على المستوى الشعوريٍّ. وعندما يتسم التلميذ القارئ بالطلاققة في فك الشيفرة يصبح حراً في تكريس انتباذه لتعلم ما يقرؤه والاستمتاع بذلك.

2 – المعرفة بالعالم: فيستخدم التلميذ المتمكن معرفته بالعالم كي يتمكن من تكوين معنى ما يقرؤه. وفي هذا الإطار فإنه يقوم بأكثر من مجرد استنباط المعنى من النص، فيحاول أن يجعل ما يقرؤه منطابقاً مع ما يخبره. والتلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة يقوم بتكوين تمثيلاتٍ خاطئةٍ لما يقرؤه، إذ قد يقحم خبرته الشخصية بدرجة كبيرة، وذلك إلى الحد الذي يجعله يقرأ ما يُفكِّر أو يعتقد أنه يجب أن يكون موجوداً بالصفحة وليس ما يوجد بها بالفعل! وعندما يصبح التلميذ أكثر تمكنًا، يستطيع عندئذٍ من إرجاء أفكاره ومعتقداته والتركيز على النص.

3 – الاستخدام المرن للاستراتيجية: فيقوم التلميذ المتمكن بتكييف أو تغيير قراءته كي تتفق مع تلك المادة التي يقوم بقراءتها وفهمها. وعندما يواجه كلمةً صعبة، أو غير مألوفة بالنسبة له، فإنه يقلل من سرعة القراءة ويحاول القراءة بحرص أكبر، وربما يحاول إعادة القراءة وربما يستعين باستراتيجية أخرى.

٤ - الدافعية: ففي المراحل المبكرة من اكتساب مهارة القراءة، لا تتضمن القراءة سوى قدرٍ ضئيلٍ من التعزيز الجوهرىٌ بالنسبة للتلامذة، فنجدهم مثلاً يتبعون القراءة نظراً لأنّه يكون قد قيل لهم أنها متعة. ولكنهم لا يكونون آنذاك قد مارسواها بالقدر الكافي الذي يجعلهم يجدونها سهلةً وشيقةً. أما بعد ذلك، فعندما يقرأون بطريقة جيدة فإن قراءة المعلومات الجديدة تصبح بمثابة إثابةٍ كبيرةٍ لهم.

٥ - القراءة المستمرة: فلا يتعلم التلميذ المتمكنُ المهاراتِ الجوهرية للقراءة فحسب، ولكنه أيضًا يواصل القراءة. ومع استمراره في القراءة فإنه يصبح أكثر مهارةً، وبالتالي يُقبل على القراءة فيمارسها مدى الحياة.

### الدراسات السابقة حول صعوبات القراءة

تشير الدراسات التي أجريت في مجال صعوبة القراءة أن هناك زيادةً مستمرةً في أعداد التلامذة ذوي الصعوبات التعليمية. ويدرك (بريان وبريان) أن هناك زيادةً في نمو أعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلم خلال السنوات الماضية حيث وصل العدد إلى ما يقرب من 465,000 تلميذًا في الولايات المتحدة الأمريكية.

والسؤال الذي يفرض نفسه هنا: ما نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية؟ وكم عدد التلامذة المسجلين في برامج التربية الخاصة في مجتمعنا العربي؟ مما يُوْسَف له، أنه لا توجد لدينا إجاباتٌ واضحةٌ عن هذه التساؤلات نظراً لغياب الإحصاءات والدراسات.

ومن خلال ما هو متوفّر لدينا من نتائج بعض الدراسات القليلة في هذا المجال، يتبيّن ما يلي:

أوضحَت دراسة (أحمد عواد): أن نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي قد بلغت 52,24٪ وذلك في عينة قوامها 245 تلميذًا وتلميذة. كما وصلت نسبة التلامذة الذين يعانون من صعوبات الكتابة إلى 57,96٪، وفي الفهم والاستيعاب إلى 57,96٪، وفي المحصول اللغوّي والتعبير عن الأحداث - التي تناسب وسن التلامذة - إلى 68,16٪.

أوضحت نتائج دراسة (مصطفى كامل): أن نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت 26٪ في الكتابة 28,4٪ وذلك على عينة قوامها 419 تلميذًا.

وقام (فتحي الزيات) بدراسة في المجتمع السعودي على عينة من تلامذة المرحلة الابتدائية في الصُّفوف من الثالث الابتدائي حتى الأول المتوسط بلغ قوامها 344 تلميذاً وتلميذة، ووجد أن الصعوبات الشائعة لدى أفراد العينة هي:

– صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بنسبة 22,7%.

– صعوبات القراءة والكتابة والتهجّي بنسبة 20,6%.

– صعوبات الإنجاز والدَّافعية بنسبة 19,6%.

ويذكر (كمال أبو سماحة): أن نسبة انتشار الصعوبة في التعلم تتراوح ما بين 15 – 20٪ من مجموع التلامذة المسجلين بالمدارس الحكومية في الأردن.

وفي دراسة (مجدي الشحات) في البيئة المصرية، تبيّن أن نسبة التلامذة الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات في عينة قوامها 442 تلميذاً وتلميذة من تلميذ الصف الخامس بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي كانت 7%.

أما في دراسة (أحمد حسن عاشور): فقد بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلامذة المرحلة الابتدائية 14٪ على عينة قوامها 471 تلميذاً وتلميذ، في حين بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية بين تلامذة نفس العينة 12٪ وهي نسبة تقارب المعدلات العالمية التي تُقدر بحوالي 15٪، أو 16٪ تقريباً.

وممَّا أشرنا إليه من أبحاث، ندرك أنَّ واقع التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مجتمعنا العربي معقدٌ للغاية، ويطلب تضاؤل الجهد لاكتشاف هؤلاء التلامذة في وقت مبكرٍ وتقديم خدمات التَّربية الخاصة لهم.

## برامج وأساليب علاج صعوبات القراءة

ليس هناك أسلوبٌ وحيدٌ أو برنامج محدَّد لعلاج صعوبات القراءة؛ لذلك تعدَّدت البرامج والأساليب، وهنا نلقي الضوء على بعضٍ منها.

نبداً بإلقاء الضوء على (برنامج القراءة الشامل)، حيث أنَّ برنامج القراءة الشامل للتدخل المبكر يعتمد على التعليمات المنظمة وال مباشرة في الوعي الصَّوتي، والملاحظة، والتلاعُب بالأصوات، ومعالجة رموز الكلمات سمعياً، وقراءة المفردات بالبصر، والمعاني والمفردات

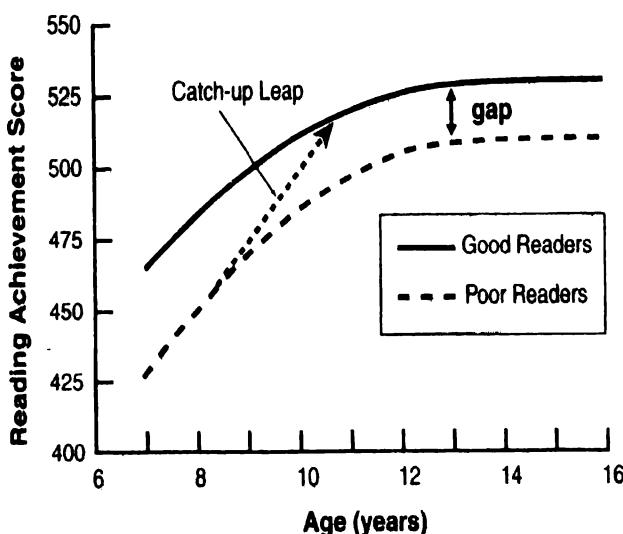
والمفاهيم، واستراتيجيات قراءة النص وتحليله، والتمرن على تطبيق هذه المهارات في القراءة وفي الكتابة، والتمرن على الطلقة، وإغناء الخبرة اللغوية من خلال الاستماع، والتحدث وأخبار القصص.

وما يمكننا استنتاجه، أن هناك فجوةً بين قدرة القراءة عند التلامذة العاديين، وأولئك الذين يعانون من صعوبة القراءة، فتطور القراءة يمكن قياسه من خلال Reading Achievement (Reading Achievement Test) والرسم التالي يوضح نسبة تطور القراءة عند التلميذ العادي، والتلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة من خلال درجة التحصيل في القراءة بالمقارنة مع العمر الزمني أو البيولوجي للتلמיד. فنرى أن التلميذ في عمر الثمان سنوات قادر على إحراز معدل يقارب 480، والتلميذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة قادر على إحراز معدل يقارب 450. وهكذا نجد أن المشكلة تظهر بوضوح في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، أي منذ بداية طريقه لتعلم اللغة. ومهما حاول التلميذ هنا فلن يستطيع أن يوازي التقدم الذي يحرزه أقرانه الأسوى من العمر البيولوجي والصف الدراسي نفسه.

والطريقة الفضلى لردم هذه الفجوة هي من خلال خطة العمل الفردية التي تساعد التلميذ على تخطي نقاط الضعف لديه وتتساعده في إيجاد الطريق السليم للتحصيل (Catch-up leap)

قارئ جيد = (Good Reader)

قارئ ضعيف = (Poor Reader)



لقد تعددت برامج وأساليب علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ونوضح الآن بعضًا من البرامج والأساليب الأكثر شيوعاً وهي:

### ١- برنامج (ديستار - Distar) للقراءة

أعد هذا البرنامج انجلمان وبرونر (Engelmann & Bruner) 1974، وهو نظام قوي ومُعد بطريقة حِيَدة لتوصيل مهارات القراءة للتلامذة في الصف الثالث الأساسي، وفيه يوضع التلامذة في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن خمسة تلامذة وذلك طبقاً لقدراتهم.

أول مستويين في البرنامج يعملان على توفير المهارات الأساسية للتلامذة، والذين يقومون بالواجبات المنزلية واستعمال الكتب التي تتضمن التمارين التالية:

أ- ألعاب لتعليم المهارات والوعي باتجاه اليمين واليسار.

ب- تركيب الكلمات لتعليم التلامذة، ونطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.

ج- تمارين الإيقاع (الوزن) لتعليم التلامذة العلاقة بين الأصوات والكلمات.

أما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الاجتماعية، مع التركيز على تصحيح أخطاء التلامذة ومراجعةها بطريقة منظمة.

### ٢- برنامج ادمارك للقراءة (The Edmar Reading Program)

أعدت هذا البرنامج جمعية (ادمارك)، وهو مصمم لتدريس 150 كلمة للتلامذة ذوي القدرات المحدودة بطريقة الترديد خلف المدرس، ويشمل على 277 درساً من أربعة أنواع هي:

أ- دروس للتعرف على الكلمة، كل درس يشمل كلمتين فقط.

ب- دروس حول الاتجاهات، إذ يجب على التلامذة تتبع الخطوط والاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة.

ج- دروس الصور التي تتوافق مع العبارات.

د- دروس الكتب القصصية بحيث يقرأ التلميذ 16 قصة.

وفي هذا البرنامج تُقسم الدروس بطريقة مبسطة مع القيام بمراجعة دوريّة، وتسجل استجابات التلامذة بطريقة بيانية.

### ٣ - طريقة ريبوس (Rebus Approach)

تُستعمل في هذه الطريقة صور الكلمات بدلاً من الكلمات المكتوبة، فعندما يريد الطفل أن يتعلم كلمة «كلب» فإنه يرسم صورة «كلب»، وتتضمن هذه الطريقة ثلاثة كتب، كل كتاب يحتوي على 384 شكلًا. يقوم التلميذ بتسمية الأشكال بقلم الرصاص، ولا ينتقل التلميذ إلى الشكل التالي إلا بعد أن يعطي الجواب الصحيح، وبعد الانتهاء من هذه الكتب يوجد كتاب رابع عبارة عن:

١ - قاموس من الكلمات المرفقة برسوم.

٢ - قاموس من الكلمات المعقدة مع رسوم لمعانيها.

٣ - سبع عشرة قطعة للفهم القرائي.

ثم يدخل الطفل بعد ذلك مرحلة التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلاً من معرفتها عن طريق رسماها، وفيها تُكتب الكلمة بحروف كبيرة، وبعدها يدخل التلميذ في مرحلة القراءة المكتوبة للكلمات والجمل.

### الطرق العلاجية (Remedial Methods)

هناك عدة طرق علاجية لتعليم القراءة لذوي صعوبات القراءة الحادة أو المتوسطة وهي:

#### ١ - طريقة الحواس المتعددة للقراءة (Multisensory Reading Method)

وهي تعتمد على استعمال عدّة حواس لتعليم القراءة وتسمى (VAKT) وتعني الحواس المختلفة، (V) الرؤية Visual، (A) السمع Auditory، (K) الإحساس بالحركة Kinesthetic، (T) يشير إلى اللمس Tactile.

وهذه الطريقة تعتمد على أسلوبين:

أ - أسلوب فرنالد (Fernald Approach)

ب - أسلوب جلينجهام (Gillingham Approach)

### أـ أسلوب فرنالد (Fernald Approach)

يعتمد هذا الأسلوب على اختيار الكلمات من قصص تحكى للأطفال لتنمية تعرّفهم على الكلمات بدون الاهتمام بالصوتيات وتنقسم إلى مراحل:

- 1ـ قوم المعلم بتعریف التلميذ بالكلمات الغریبة، ويقوم بكتابة حروفها بشكل واضح، ثم يطلب منه المرور على الكلمة بيده ونطق كل مقطع من الكلمة يمر عليه، ويصحح له المعلم أخطاءه حتى يستطيع التلميذ كتابة الكلمة، ثم تُكتب الكلمة في بنك الكلمات الخاص بالللميذ ليكتب من هذه الكلمات بعد ذلك قصة يستطيع قراءتها.
- 2ـ يقوم التلميذ بكتابة الكلمات كما يكتبها المعلم ويستمر في كتابة القصص.
- 3ـ يتعرّف التلميذ بنفسه على الكلمات الجديدة الشبيهة بالكلمات التي تعلمها، أو تُوجد بها مقاطع منها ليوسّع قدرته على القراءة.

ويعتبر أسلوب (فرنالد) من الأساليب التي تستعمل مع التلامذة الذين يعانون من بطء التعلم.

### بـ أسلوب جيلنجهام (Gillingham Approach)

يهتم هذا الأسلوب بالصوتيات والنطق الصحيح للكلمات، وتُستعمل فيه طريقة تعدد الحواس، كما يتعلم فيه التلميذ الحروف الثابتة والمتحركة، وذلك باستعمال بطاقاتٍ مثقبةٍ للحروف الثابتة، وبطاقاتٍ ملوّنةٍ للحروف المتحركة، وتُستعمل في ذلك إحدى ثلاث طرق:

- 1ـ ينطق المدرس الحرف ثم يكرر التلامذة بعده، ثم يعرض عليهم بطاقاتٍ تحتوي على الحرف، ويطلب منهم معرفة هذا الحرف.
- 2ـ يطلب من التلامذة معرفة الحروف بدون استعمال البطاقات، وذلك من خلال سماع صوت الحرف.

- 3ـ يقوم المعلم بكتابة الحروف حتى يتمكّن التلميذ من رؤيته وتخزينه في الذاكرة، ويقوم التلميذ بتكوين كلماتٍ بسيطةٍ من هذه الحروف تشمل على حرفٍ ثابتٍ ثم حرفٍ متحركٍ، ثم يقرأ الجمل والقصص الصغيرة بعد أن يكون قادرًا على كتابة كلماتٍ من ثلاثة أحرف. وتعتبر هذه الطريقة ناجحةً مع التلامذة ذوي الصعوبات الحادّة في تعلم القراءة.

## ٢ - طريقة الحروف المعدلة (Modified Alphabet Method)

وتعتمد هذه الطريقة على أسلوبين:

أ - التعلم البدائي للحروف.

ب - نظام التمييز.

أ - أسلوب التعلم البدائي للحروف:

ويعتمد على نطق حرف أو كلمة واحدة، وهذا يحول دون ارتباك التلميذ أو عدم الانتظام في الهجاء، ثم يتنتقل بعد ذلك إلى القراءة بالطريقة العادية. ويرى كثيرون من العلماء أن هذه الطريقة مفيدة في تعلم كثير من مبادئ القراءة، ولكن يؤخذ عليها أن المعلم يحتاج إلى كتب خاصة، كما يجد التلامذة صعوبةً بالغةً عند التحول للقراءة بالطرق العادية.

ب - نظام التمييز:

وتعتمد على تميز الحروف المتحركة، وغير المنطقية مثل حروف المد في أول الكلمة ووسطها وآخره.

## ٣ - طريقة التأزر العصبي:

وتعتمد هذه الطريقة على ربط التلميذ بالمعلم عن طريق نطق وتكرار الكلمات وراء المعلم بطريقة سريعة ومتكررة دون أن يهتم بالصوتيات أو يتعرف على الكلمة، وبعدها يردد المعلم خلف التلميذ حتى يصبح لدى التلميذ طلاقة في الكلمات التي تعلّمها. وهذه الطريقة تصلح مع التلامذة في سن 10 سنوات وعمرهم القرائي أقل من ذلك، ويستمر المعلم في هذه الطريقة حتى تصبح قدرتهم على القراءة متساوية لقدرتهم العقلية وعمرهم القرائي.

وفيما يلي نعرض نموذجاً من برنامج علاجي للقراءة (Reading Mastery) حيث نرى كيفية عرض الأصوات القصيرة والأصوات الطويلة لأحرف العلة، وتضخيم حرف العلة الأولى، وعدم استعمال الأحرف الكبيرة في الكتابة، وإعطاء وظيفة منزلية بعد كل قصة.

### the cow on the rōad

lots of men went down the  
rōad in a little car.

a cow was sitting on the  
rōad. sō the men ran to the cow.  
“wē will lift thiş cow,” they said.

but the men did not lift the  
cow. “this cow is sō fat wē can  
not lift it.”

the cow said, “I am not sō  
fat. I can lift mē.” then the cow  
got in the car.

the men said, “now wē can  
not get in the car.” sō the men  
sat on the rōad and the cow  
went hōmē in the car.

the end

**story Items**

1. the men did not lift the .

- car
- cat
- cow

2. the cow said, "I can lift .

- a car
- mē
- men

**wh****m****th****r****sh****a****صعوبات تعلم القراءة**

يشكّل الأطفال ذوو صعوبات القراءة نسبةً كبيرةً من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولماً كان التعلم يعتمد إلى حدٍ كبير على القراءة؛ فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثرٍ مدمِّرٍ في شخصية الطفل.

ويرى عدّ من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماطِ صعوباتِ التعلم الأكاديمية شيوعاً، بل إنَّ أكثر من 80% من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة. إنَّ الأفراد غير الناجحين في المجتمع لا يقرأون، وهم يعيشون بتقدير منخفضٍ للذات، بالإضافة إلى نقص الدافعية في التعليم، فالقدرة على القراءة أمرٌ ضروريٌ لتحقيق النمو المعرفيٌ من خلال عملية التعليم والتعلم.

أجرت (هلين روبنسون) دراسة وضعتها في كتابها الذي يحمل عنوان (لماذا يفشل التلامذة في القراءة؟) وفي بداية الدراسة حددت ثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: الاستعانة بعدد من المتخصصين في مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بصعوبات القراءة، حيث استعانت في دراستها بطبب أعصاب، وطبب في الغدد الصماء والهرمونات، وأخصائيٍ في القراءة.

الخطوة الثانية: تحديد وتقويم العوامل المسُبِّبة لصعوبات القراءة الحادة لدى بعض التلامذة.

الخطوة الثالثة: تقديم خاتمة دالة على العوامل المسُبِّبة لصعوبات القراءة، ومناقشة المشكلات المتعددة التي تحتاج إلى دراسة مستقبلية.

تم تحديد عدد من العوامل التي تؤدي إلى صعوبات القراءة لدى عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

النسبة المئوية للمساهمات الرئيسية مقارنة بالأسباب المحتملة في دراسة هلين روبنسون 1977

العوامل التي تسبب صعوبات القراءة	النسبة المئوية للمساهمات الرئيسية
صعوبات بصرية	63,6
صعوبات عصبية	22,7
صعوبات سمعية	13,6
صعوبات في التحدث وفي التمييز	27,3
صعوبات جسدية عامة	9,1
اضطراب هرمونيٌّ	22,7
سوء توافق عاطفيٌّ	40,9
مشكلات اجتماعية	63,6
طرق التدريس	22,7

## العوامل التي تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة

لا يؤدي عاملٌ بعينه إلى صعوبات القراءة، وإنما تتضافر عواملٌ متعددةٌ يمكن تصنيفها تحت أربع فئات رئيسة:

الفئة الأولى: العوامل الجسمية.

الفئة الثانية: العوامل النفسية.

الفئة الثالثة: العوامل الاقتصادية – الاجتماعية.

الفئة الرابعة: العوامل التربوية.

يمكن تلخيص العوامل الجسمية (Physical Factors) في الأضطرابات البصرية والسمعية؛ فأيُّ خلل أو اضطراب في الوظائف البصرية والسمعية من شأنه أن يؤثّر على عملية القراءة، ويؤدي إلى عيوب في الكلام. ومن هنا، يكون عدم القدرة على القراءة ناتجاً عن مشكلات في التحدث. إنَّ العلاقة بين التحدث والقراءة وثيقة، وقد وجد (باتمان – Batman – ورو宾سون – Robinson) أنَّ الخلل الوظيفي العصبيًّا ناتجٌ عن خلل جينيٍّ، وأنَّ العوامل الوراثية سببٌ رئيسيٌّ في 22٪ من صعوبات القراءة.

وتدخل العوامل النفسية (Psychological Factors) في صعوبات القراءة إلى حدٍ يمكن معه القول بأنَّ الباحث قد يجد صعوبةً في تحديد هذه العوامل. وسنحاول أن نورد بعضًا منها مثل: اضطرابات العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وانخفاض مستوى الذكاء، وانخفاض مفهوم الذات الأكاديميٍّ، بحيث توجد علاقة إيجابية بين تحصيل القراءة ومفهوم الذات. وهناك المشكلات الوجودانية حيث كثُر الجدلُ فيما إذا كانت صعوبات القراءة هي السبب في المشكلات الوجودانية، أم أنَّ المشكلات الوجودانية هي السبب في صعوبات القراءة!.

وتأتي العوامل الاقتصادية والاجتماعية فتتفاعل مع باقي العوامل وتؤثّر في القدرة على القراءة. وأخيرًا هناك العوامل التربوية، وتمثل في طرق تدريس القراءة، وشخصية المعلم، وسياسة (الترفع الصفيي)، وعدد التلامذة داخل الصف.

## مشكلات القراءة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

عند تحليل أهم مشكلات القراءة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، يلاحظ أنها تقع في ثلاثة فئات كما يلي:

- 1 - التعرُّف الخاطئ على الكلمة.
- 2 - القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.
- 3 - الأخطاء الملحوظة أثناء عملية القراءة.
- 1 - التعرُّف الخاطئ على الكلمة: ويظهر واضحًا من خلال الجوانب التالية:
- الفشل في استعمال الكلمة، أو الشواهد التي تدل على المعنى.
  - عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
  - الإفراط في تحليل ما هو مألفٌ من الكلمات، أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم، أو استعمال أسلوب حَرْفيٌ أو هجائيٌ في التجزئة.
  - قصورة القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها.
  - انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقصورة.
- 2 - القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم: ويظهر ذلك واضحًا من خلال ما يأتي:
- المعرفة المحدودة بمعانٍ الكلمات.
  - عدم القدرة على القراءة في وحدات فكريَّة ذات معنى.
  - عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكُّرها.
  - القصور في فهم معنى الجملة وتذوق النص.
- 3 - الأخطاء الملحوظة أثناء القراءة:
- أ - الحذف: يميل التلميذ إلى حذف الكلمات أثناء القراءة، وأحياناً يحذف أجزاءً من الكلمة المقصورة.
- ب - الإدخال: أحياناً يدخل التلميذ إلى السياق كلمةً ليست موجودة به.
- ج - الإبدال: أثناء القراءة يقوم التلميذ بإبدال كلمة بأخرى.
- د - التكرار: يلجأ التلميذ إلى تكرار كلمات، أو جُمل ناقصة حيث تصادفه كلمة لا يعرفها.
- ه - الأخطاء العكسية: يميل التلميذ في بعض الأحيان إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية.

و - القراءة السريعة وغير الصحيحة: يميل التلامذة ذوو صعوبات التعلم إلى القراءة بشكل غير صحيح، وتكثر أخطاؤهم خصوصاً عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

ز - القراءة البطيئة (كلمة - كلمة) يقرأ بعض الأطفال ببطء وذلك على شكل كلمة - كلمة وقد يكون ذلك بمثابة عادةً بالنسبة لهم، وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شифرتها.

ح - نقص الفهم: يركّز بعض التلامذة على تفسير رموز الكلمات ويُعطون انتباهاً قليلاً للمعنى.

من خلال هذا الفصل، نجد أن عملية تعلم القراءة والكتابة ليست بالأمر اليسير، وإذا وجد أي عائق في مسيرة هذه العملية فإنها تصبح بحاجة إلى مراجعة شاملة.

ولقد حدّدنا مفهوم القراءة، ومراحل تطور القراءة عند التلامذة ومشكلاتها، وذلك من خلال مقارنة الأداء في القراءة وتحديد نقاط الضعف.

وإذا كانت هناك دراسات عديدة عن صعوبات تعلم القراءة في الولايات المتحدة، فإن دراسة هذه المشكلة لا تزال محدودة في لبنان والبلدان العربية.

## **الفصل الثالث**

**البرنامج التربويُّ الفرديُّ  
(خطط العمل الفردية)**



بعد أن عالجنا مفهوم صعوبة القراءة والكتابة، علينا الآن أن نفكر في حلول لمشاكل التي يعاني منها التلميذ ذو صعوبة القراءة. وبما أن درجة الصعوبة تختلف من تلميذ إلى آخر؛ فإن الحل يجب أن يكون فردياً. لذا نركّز في هذا الفصل على البرنامج التربوي الفردي، أو (خطط العمل الفردية) التي توضع بناءً على حاجات كل تلميذ وتكون فردية، ومحضّصة لمساعدته لتحسين التحصيل الأكاديمي، ودعم عملية النّطُور الذهني، والحركي، واللغوي بشكل بناء. وسنعرض نموذجاً عن النشاطات التي تساعد في دعم عملية تعلم القراءة.

### ما هو البرنامج التربوي الفردي؟

يُعد البرنامج التربوي الفردي بمثابة اتفاقٍ مكتوبٍ بين والدي التلميذ، والمدرسة حول ما يحتاجه التلميذ من مساعدة حتى يتقدّم في دراسته. إنَّ مثل هذا البرنامج يعتبر عقداً حول تلك الخدمات التي يجب أن يتم توفيرها للتلميذ وتقديمها له، ومن ثُمَّ يجب أن يوافق الوالدان على البرنامج التربوي لطفلهم. من هذا المنطلق، لا يجوز تغيير البرنامج التربوي الفردي للطفل بدون موافقة الوالدين.

وترى (باتمان)، أنَّه يجب أن تتم كتابة البرنامج التربوي الفردي قبل اتخاذ قرار بشأن تحديد تلك البيئة الأقل تقييداً (least restrictive environment)، ومن المعروف أن البرنامج الجيد لا يتم كتابته على أساس نتائج الاختبار المقنن ونتائج المقابلات والملاحظات التي يقوم بها المعلم، وكذلك وسائل القياس الأخرى غير المقننة والتي تُعتبر مهمة، وضرورية عند صياغة الأهداف التعليمية.

### مكونات البرنامج التربوي الفردي

يتضمن البرنامج التربوي الفردي العديد من المكونات التي ترتبط بكل جانبٍ من جوانب تعليم الطفل بما فيها الأهداف السنوية، والخطط السلوكية. وفي الواقع الأمر، فإن قانون تعليم

الأفراد ذوي الإعاقات يقرر أن الفريق المسئول عن تصميم البرنامج التربوي الفردي ينبغي أن يضع في الاعتبار جوانب قوة الطفل، واهتمامات الوالدين، ونتائج التقييم المبدئي، فضلاً عن حاجات التلميذ الأكademie، والنمائية، والتربية، وهذا التقييم يساعد على تحديد مدى قابلية التلميذ للاستفادة من التربية الخاصة، ومدى القدرة على تلبية حاجاته السلوكية.

### تحديد الخدمات

جدير بالذكر أن البرنامج التربوي الفردي يجب أن يتضمن تقريراً عن التربية الخاصة المطلوبة، وما يرتبط بها من خدمات فضلاً عن الوسائل الإضافية أو التكميلية، والخدمات التي سوف تصبح متاحة للتلميذ. كما أنه يجب أن يتضمن أيضاً تقريراً عن التعديلات التي يمكن أن تطرأ عليه، أو المساعدات التي يمكن أن يقدمها المعلمون وأعضاء الهيئة التعليمية. وإلى جانب ذلك، يجب أن يراعي أعضاء الفريق تلك الخدمات التي تُعد ضرورية للتلامذة كي يتمكنوا من التقدُّم باتجاه تحقيق الأهداف السنوية للبرنامج، وبحيث يصبح بإمكانهم أن يشاركون في المنهج العام، ويحققوا التقدُّم المنشود، ويشاركون في الأنشطة اللامنهجية، ويتعلّمون إلى جانب تلامذة آخرين ممَّن يعانون وممَّن لا يعانون من صعوبات التعلم.

وبالنسبة لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، يجب أن يتضمن البرنامج التربوي الفردي أيضاً شرحاً وتفسيراً للمدَّى الذي لن يشارك فيه التلميذ مع غيره من التلامذة الذين لا يعانون من صعوبات التعلم في أحد فصول التعليم العام.

جدير بالذكر أيضاً، أن البرنامج التربوي الفردي يجب أن يتضمن أهدافاً وخدمات انتقالية، عبارة عن إرشاد مهني لمساعدة التلميذ في تحديد خيارات العمل التي هو مؤهل لها، فيتم توجيه التلميذ لاختيار منهاج دراسي محدَّداً أو اختصاصاً محدَّداً، وهذا يبدأ تطبيقه عندما يبلغ الطفل الرابعة عشرة من عمره. ويجب أن تكون الأهداف الخاصة مناسبة وقابلة للقياس أيضاً، وأن يتم استعمال أساليب القياس الانتقالية المناسبة للعمر الزمني للفرد.

ومن الممكن أن يعمل الفريق المسئول عن البرنامج التربوي الفردي للفرد على الاستفادة من تلك الخدمات الانتقالية التي تقدمها هيئات أو مؤسسات أخرى، بل وإضافتها إلى ذلك البرنامج حتى يمكن تقديمها للطفل خلاله، مادام الفريق يتضمن ممثلاً أو مندوبياً عن تلك الهيئة أو المؤسسة ويشترك في صياغة أهداف البرنامج وتحديد الخدمات المتضمنة. فضلاً عن ذلك فإن بعض الهيئات الأخرى قد تضم أقساماً للخدمات التأهيلية أو البرامج المنظمة لتقديم الخدمات، أو البرامج الصيفية، أو الخدمات الاجتماعية.

نلاحظ في الولايات المتحدة، أنه بمجرد أن يصل الطفل إلى العام الذي يفصله عن بلوغ سن الرشد بالولاية – أيًّا وفقاً لما تقره هذه الولاية أو تلك التي يقطن فيها – ينبغي أن يتضمن البرنامج التربويُّ الفرديُّ الخاصُّ به تقريراً يشير إلى أنه تم إخباره أو تعريفيه بتلك الحقوق التي تُولى إليه في تلك السنِّ. وتتضمن مثل هذه الحقوق بطبيعة الحال انتقال الحقوق التي كانت مُخولةً للوالدين إليه، بمعنى أن التلميذ في هذه السن يصبح عليه أن يقوم هو بالموافقة بدلاً من الوالدين على ما يتعلق به من أمور في البرنامج، ويصبح على أعضاء الفريق أن يخبروه هو بما يقومون به بخصوصه من قياساتٍ، واختباراتٍ وأنشطةٍ، فضلاً عن اشتراكه كعضوٍ في الفريق المسؤول عن البرنامج التربويُّ الفرديُّ بدلاً من الوالدة.

وتجدرُ بالذكر، أن الفريق المسؤول عن البرنامج التربويُّ الفرديُّ يقوم بمراجعة البرنامج سنويًّا. كما أن عليه أن يراجع البرنامج أيضاً إذا لم يحقق التلميذ التقدم المنشود فيما يتعلق بتحقيق الأهداف السنوية. ومع إعادة صياغة قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات، فقد يصبح على الوالدين أن يقوموا باختيار برامج تعليم فرديةٍ تستمر لثلاث سنوات. ومن جهة أخرى، فإنَّ الفريق المسؤول عن البرنامج التربويُّ الفرديُّ قد يقوم أيضاً بمراجعة ذلك البرنامج إذا ما تغيرت حاجاتُ التلميذ لأيٍّ سبب كالأمور السلوكية المختلفة، أو حدوث تقدُّم أكثر من المتوقع.

ونظراً لأنَّ ذلك الفريق تكون لديه حرية التصرف واتخاذ القرار، فإنه قد يقرر أن يقوم بمراجعة البرنامج التربويُّ الفرديُّ إذا ما بروزت مشاكلٌ أخرى تثير الاهتمام. وكما ذكرنا، فإنَّ أحد الوالدين يمثل عنصراً متكاملاً من الفريق، ومن ثمَّ، ينبغي أن نقدم له الإرشاد اللازم في هذا الإطار حتى يتسلَّى له الموافقة على إتمام التغييرات التي يمكن أن تلحق بالبرنامج التربويُّ الفرديُّ.

### تقديم خدمات التربية الخاصة

بعد تحديد الأهداف التعليمية، ينبغي أن يقوم الفريق المسؤول عن البرنامج التربويُّ الفرديُّ بتحديد البيئة الأقل تقيداً والتي يتلقى فيها التلميذ ما يرتبط بال التربية الخاصة من خدماتٍ. وبمجرد تحديد خدمات التربية الخاصة المطلوبة، يجب أن يتم تحديد نموذجٍ معينٍ لتقديمه للتلامذة. ويعدهُ نموذجُ تقديم الخدمة بمثابة خطوةٍ للتقرير بين التلمذة، والمعلمين، والأساليب التدريسية، والمواد المختلفة، وهو نموذجٌ للبيئة المادية والاجتماعية. هذا وقد تمت صياغةُ العديد من نماذج تقديم الخدمة، وبالطبع فإن لكل منها مزاياه وعيوبه، ومن ثمَّ فإننا لا نجد أيًّا منها بدون قصورٍ أو عيوبٍ إذا ما تم تطبيقه على نطاقٍ واسع.

ونعرض فيما يلي بعض أنواع هذه النماذج بشكل ملخصٍ، وما يتَّسم به كل منها من مزايا وعيوب.

### النموذج الأول:

**التشارُورُ التعاونيُّ** في فصول التعليم العام، حيث يعمل معلِّمو التربية الخاصة كمستشارين لمعلِّمي التعليم العام، ويتعاونون معهم في تخطيط وتنفيذ المواجهات (Accommodations) التعليمية المختلفة في الفصول العامة.

ومن مزايا هذا النموذج: أنَّ الحدود بين التعليم العام والتربية الخاصة وبين المعلمين والتلامذة غير واضحة، وتظلُّ هناك فرصةً لتقديم الوقاية للتلامذة الذين لم يتم تحديدهم بعد على أنهم يعانون من إعاقات، وتقلُّ الوصمة التي تتعلق بكون التلميذ يتلقَّى التربية الخاصة، ويمكن أن يتعلَّم معلِّم التعليم العام كيفية تناول المشكلات التعليمية، وأن يقوم بعمل مواجهات، أي تعديلاتٍ ناجحةٍ لأولئك المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن عيوب هذا النموذج: أنَّ عمل المعلم ينتشر ليشمل عدداً من الفصول، الأمر الذي من شأنه أن يمنع التدخل المكثف والمستدام مع التلامذة فرداً فرداً، ويمكن أن يشعر معلِّمو التعليم العام ومعلِّمو التربية الخاصة بأن تلك الخدمات التي يقدمونها غير كافيةٍ للتلامذة.

### النموذج الثاني:

**التدريسُ التعاونيُّ (co-teaching)** في فصول التعليم العام، حيث يشكلُ معلِّم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة معاً فريقاً عملٍ واحدٍ يقوم بالتدريس للفصل الواحد معاً.

ومن مزايا هذا النموذج: أنه يمكن حدوث التكامل التام بين التعليم العام والتربية الخاصة لكل من التلامذة والمعلمين، ولا يتم وصم التلامذة ذوي الإعاقات بشكلٍ واضحٍ كما هو الحال في نماذج الاستبعاد، ولا يحتاج المعلمون إلى تصنيفهم من قبل التلامذة على أنهم معلِّمو التعليم العام أو التربية الخاصة.

ومن عيوب هذا النموذج: أنه يمكن أن يتلزم كلا النَّمَطَيْنِ من المعلمين بأدوار نمطية مع التلامذة ومع بعضهم البعض، وبالتالي يكونان في طريقين مختلفين لا يتوازيان إلا في اشتراكهما معاً في الحيز المكاني، ومن الممكن بالنسبة للتلامذة ذوي صعوبات التعلم أن يقوموا بأدوارٍ يمكن التنبؤ بها في الفصل، فضلاً عن إمكانية أن يتم وصمهم وفقاً لما يوجد بينهم من فروق في الأداء الأكاديمي أو السلوك.

### النموذج الثالث:

هو (فصول المصادر) بالتربيـة الخاصة، حيث يأخذ معلم التربيـة الخاصة تلاميـذه إلى الفصل الخاص حيث يتم تعليمـهم في مجالـات معـينة فقط تواجهـهم فيها مشـكلـات، وربما يـقـون بها لفترـات لا تـقل عن 30 دقـيقـة في المـرـأة الواحـدة وذلك لعدـة مـرات في الأـسـبـوع، وربما يستـمـرون في هذا الفـصل لـمـدة تـصل إـلـى نـصـف الـيـوم المـدـرسـي.

ومن مزايا هذا النـموـذـج: أنه يمكن أن يـقضـي التـلامـذـة مـعـظم وـقـتـهـم فـي الفـصل العـادـي مع أـقـرـانـهـم العـادـين، ويـمـكـن أن يـتم تقديم التعليمـالخـاصـ والمـكـثـفـ في واحد أوـكـثر منـالـجـوـانـبـ المستـهـدـفةـ منـالـمـنهـجـ بأـقـلـ قـدـرـ منـالـفـوـضـيـ أوـالـتـشـوـيـشـ، ويـمـكـن أن يـتـحسـنـ الـرـبـطـ بـيـنـالـتـعـلـيمـ العـامـ والـتـرـبـيـةـ الخـاصـةـ.

ومن عـيـوبـ هـذاـ النـموـذـجـ: أنهـ توـجـدـ صـعـوبـةـ فـيـ الـرـبـطـ بـيـنـ جـداـولـ الـمـعـلـمـينـ وـالـتـلـامـذـةـ حتـىـ يـتـمـ تـجـنبـ حدـوثـ فـوـضـيـ فـيـ الـتـعـلـيمـ العـامـ الذـيـ يـتـلـقـاهـ التـلـامـذـةـ، كـمـاـ توـجـدـ صـعـوبـةـ أـيـضاـ فـيـ إـحدـاثـ التـنـسـيقـ الـلـازـمـ بـيـنـ جـداـولـ مـعـلـمـيـ التـعـلـيمـ العـامـ وـالـتـرـبـيـةـ الخـاصـةـ كـيـ يـتـاحـ الـوقـتـ لـلـتـشاـورـ فـيـمـاـ بـيـنـهـمـ. وـيـجـدـ (مـعـلـمـ المـصـادـرـ)ـ فـيـ ضـوءـ الـحـيـلـ أوـ الـعـبـ الـتـدـريـسيـ الـكـبـيرـ أنهـ مـنـ الـمـسـتـحـيلـ أنـ يـقـدـمـ الـتـعـلـيمـ الـمـنـاسـبـ الـمـكـثـفـ وـالـمـسـتـدـامـ لـلـتـلـامـذـةـ فـيـ (ـغـرـفـ المـصـادـرـ)،ـ بـالـإـضـافـةـ إـلـىـ التـشاـورـ الـمـنـاسـبـ مـعـ مـعـلـمـيـ التـعـلـيمـ العـامـ الذـيـنـ يـقـومـونـ بـالـتـدـريـسـ لـهـؤـلـاءـ التـلـامـذـةـ.ـ وـقـدـ يـتـمـ وـصـمـ أـوـلـئـكـ التـلـامـذـةـ الذـيـنـ يـتـلـقـؤـنـ تـعلـيمـاـ فـيـ غـرـفـ المـصـادـرـ بـأـنـهـمـ يـتـرـكـونـ فـصـولـهـمـ العـادـيـةـ وـيـنـتـظـمـونـ فـيـ فـصـلـ خـاصـ،ـ حتـىـ وـإـنـ حـدـثـ ذـلـكـ لـوقـتـ قـصـيرـ نـسـبيـاـ.

### النموذج الرابع:

هو الفـصلـ الخـاصـ القـائـمـ أوـ الـمـسـتـقـلـ فـيـ ذاتـهـ، حيثـ يـتـمـ قـيدـ (12)ـ تـلـمـيـذـاـ أوـ أـقـلـ فـيـ الفـصلـ،ـ وـيـقـومـ مـعـلـمـ بـالـتـدـريـسـ فـيـ وجـودـ هـيـئةـ مـعـاـونـةـ تـسـاعـدـهـ فـيـ الفـصلـ.ـ وـيـمـثـلـ الـهـدـفـ مـنـ وـجـودـ هـذـاـ الفـصلـ فـيـ توـفـيرـ بـيـئـةـ يـتـمـ فـيـهاـ تـقـديـمـ تـعلـيمـ مـكـثـفـ لـلـأـفـرـادـ أوـ الـجـمـاعـاتـ الصـغـيرـةـ.

ومن مزايا هذا النـموـذـجـ: أنهـ توـجـدـ فـرـصـةـ لـتـقـديـمـ الـتـعـلـيمـ الـمـكـثـفـ فـرـديـاـ أوـ لـجـمـاعـاتـ صـغـيرـةـ.ـ وـقـدـ يـحـتـاجـ التـلـامـذـةـ إـلـىـ الـقـيـامـ بـعـضـ الـاـنـتـقـالـاتـ الـبـسيـطـةـ مـنـ فـصـلـ إـلـىـ آـخـرـ،ـ أوـ مـنـ مـعـلـمـ إـلـىـ آـخـرـ وـذـلـكـ بـشـكـلـ يـفـوقـ مـاـ يـحـدـثـ لـوـتـمـ وـضـعـهـمـ فـيـ فـصـولـ عـادـيـةـ.

وـتـضـمـنـ المـزـايـاـ الـأـسـاسـيـةـ لـتـلـكـ المـدـرـسـةـ،ـ مـزـايـاـ الـمـدارـسـ الدـاخـلـيـةـ الـتـيـ سـنـوـضـعـهـاـ فـيـ الـاـخـتـيـارـ التـالـيـ باـسـتـثنـاءـ أـنـ الـمـدـرـسـةـ الـنـهـارـيـةـ لـيـسـ لـهـاـ تـحـكـمـ مـباـشـرـ فـيـ بـيـئـةـ الـتـلـمـيـذـ أـثـنـاءـ السـاعـاتـ غـيرـ الـمـدـرـسـيـةـ.

ومن عيوب هذا النموذج: أنه قد يُوصِّمُ التلامذة على أنهم ينتظرون في فصلٍ مختلفٍ عنهم، وقد يواجه التلامذة مشكلاتٍ إضافيةً في اتخاذ الأصدقاء من الفصول العادية، وقد يجد التلامذة مشكلةً في الرجوع إلى الفصول العادية، وأنَّ المنهج الذي يتمُّ تقديمُه في هذا الفصل لا يوازي المنهج المقدَّم في الفصل العاديّ، وهو الأمر الذي يجعل من دمج التلمذ في المدرسة مسألةً أكثر صعوبةً.

#### النموذج الخامس:

المدرسة النهارية الخاصة (special day school)، وهي مدرسة يتم تصميمها في سبيل تقديم الخدمة المطلوبة لـلُّتَّلَمِيْدِ له احتياجاته الخاصة مع مجموعة أخرى من التلامذة خلال اليوم المدرسي وليس قبْل أو بَعْد الساعات المدرسية. ويعيش التلامذة في مهاجع أو وحدات أخرى للإقامة وذلك على الأقل خلال الأيام الدراسية الأسبوعية – إذا لم تمتد تلك الإقامة إلى أيام الأسبوع جميعاً – وينتظرون في مدرسةٍ خاصةٍ في الحرم المدرسيٍّ نفسه.

ومن مزايا هذا النموذج: أنه يوفر بيئةً على درجة عالية من التنظيم على مدار اليوم كاملاً بساعاته الأربع والعشرين، ويمكن أن يُحدِّث تأثيراً في الضبط الذاتي للـلُّتَّلَمِيْدِ، وعاداته المرتبطة بالعمل، وعلاقاته الاجتماعية وهو الأمر الذي يكون من الصعب على المعلّمين تحقيقه إذا لم يكن لهم أيُّ سيطرة على ما يحدث خارج مبني المدرسة، أو ما يحدث قبْل بداية اليوم المدرسي أو بعد انتهاءه، أو إذا لم يكن لهم سُوى قدرٍ ضئيلٍ من السيطرة على ذلك. وتكون التربية الخاصة – وما يرتبط بها من خدماتٍ – مركزةً بدرجة كبيرة، ويتم تقديمها بشكلٍ دائمٍ بحيث تكون متاحة طوال الوقت. ويقوم أعضاء الهيئة التدريسية بتقديم المساندة لبعضهم البعض بشكلٍ تبادليٍّ، كما يكونون في تواصلٍ حميمٍ ومستمرٍ بخصوص حاجات التلمذ ومدى ما يحرزه من تقدُّم أو تطُور. ويمكن أن يحقق التلمذ الاستفادة من وجوده في مجتمع يشارك فيه كل التلامذة الآخرين الكثير من المشكلات نفسِها.

ومن عيوب هذا النموذج: أنه يتضمن عيوب المدارس الداخلية باستثناء أن الاتصال بالأسرة والرجوع إلى المدرسة العاديّة المجاورة عادةً ما يكون أكثر سهولةً ويسراً. وتتكلّف المدرسة الكثير لـلُّتَّلَمِيْدِ، وقد توجد هناك مسافةً طويلةً تفصل بين منزل التلمذ والمدرسة. وتعتبر المدارسُ الداخليةُ بمثابة بنياتٍ صناعيةٍ، بحيث تختلف تماماً عن كلٍّ من المنزل التقليدي أو المدرسة العاديّة، وقد يشعر بعض التلامذة بالوصم نتيجة انتظامهم في مدرسة داخلية

خاصة، كما أن بعضهم قد ينجرف نحو النماذج الأسوأ من الأقران في تلك المدرسة. وتوجد فرصة محدودةً أمام التلميذ لكي يقضي وقتاً مع التلامذة الذين لا يعانون من أيّ صعوبة من صعوبات التعلم. وعادة ما تكون المدارس الداخلية صغيرةً وتكون الفُرص الأكاديمية المتاحة، والفرص المتاحة للأنشطة اللامنهجية محدودةً خاصةً في الصفوف الأعلى.

لقد كان تفريد التعليم - ولا يزال - أحد الخصائص المميزة لميدان التربية الخاصة.

ويقصد بتفريد التعليم: تقديم برنامج ملائم لمستوى نمو التلميذ وتطوره. ويكون البرنامج ملائماً إذا تضمن منهجاً يستجيب للفرق الفردية، وتعديلًا لاستراتيجيات التدريس والبيئة التعليمية. وحرصاً على مراعاة الفروق الفردية بين التلامذة ذوي الحاجات الخاصة، ينبغي على العاملين في ميدان التربية الخاصة تصميم برنامج تربويٌ فرديٌ لكل تلميذ، فالتربيَةُ الخاصةُ هي تدريسٌ مصمَّمٌ خصيصاً لتلبية الحاجات الخاصة للتلامذة، حيث أن البرامج التربوية التقليدية في الصفوف العادية لا تستطيع تلبية حاجاتهم.

### ماهية البرنامج التربوي الفردي

البرنامج التربوي الفرديُّ - المعروف اختصاراً بالرمز (IEP) - هو «خطَّةٌ مكتوبةٌ تحددُ الخدمات التي سيتم تقديمها للتلميذ ذي الحاجات الخاصة». وبذلك، فالبرنامج التربويُّ الفرديُّ يمثلُ الأداة الرئيسيَّة التي تضمن حصول كل طالبٍ على خدمات التربية الخاصة، والخدمات الداعمة واللازمة لتلبية حاجاته الفردية.

وتتلخصُّ وظائفُ البرنامج التربويِّ الفرديِّ على النحو الآتي:

- أنه يُسهم في إتاحة الفرص للمعلمين، وأولياء الأمور للعمل معًا من أجل تحديد حاجات التلميذ، والخدمات التي ستقدم له، والتائج المتوقعة.
- أنه يشكّل أداةً إداريةً وتنظيميةً تضمن تقديم الخدمات التربوية الخاصة، والخدمات المساعدة التي يحتاج إليها.
- أنه يعمل بمثابة أداةً لتقدير مستوى التطور الذي يحرزه التلميذ، ومدى تحقيقه للأهداف المحددة له.
- أنه يشكّل أداةً للمتابعة والمساءلة للتحقق من مدى ملاءمة الخدمات المقدمة للحاجات الفردية لدى التلميذ.

- أنه يشكل التزاماً كتابياً واضحاً بتقديم الخدمات التربوية الخاصة، والخدمات المساعدة الازمة لل תלמיד.

## محتويات البرنامج التربويُّ الفرديُّ

إنَّ ما يتضمنه البرنامج التربويُّ الفرديُّ (أو خطط العمل الفردية) يساعد بشكل كبير في مساعدة التلامذة ذوي الصعوبات التعليمية، فكلَّما كان هذا البرنامج غنياً بالمعلومات دقيقةً في الوصف أصبحت الصورةُ أوضحَ في سبيل مساعدة التلميذ، والوصول إلى أفضل النتائج.

ومن محتويات هذا البرنامج: مستوى الأداء التربويُّ الحاليُّ للتلميذ، والأهداف السنوية أو النتائج المتوقعة مع نهاية العام الدراسي، والأهداف قصيرة المدى مُصاغة على هيئة أهداف تعليمية تشكل خطوات انتقالية من مستوى الأداء الحاليُّ إلى مستوى الأداء المنشود مع نهاية العام، وخدمات التربية الخاصة، والخدمات المساعدة التي سيتم تقديمها للتلميذ، ومدى مشاركة التلميذ في البرنامج التربويُّ العام المقدم في الصف العادي، والتاريخ المتوقع للبدء في تقديم الخدمات والانتهاء من تقديم تلك الخدمات، والمعايير الموضوعية، والإجراءات التقييمية ومواعيد تنفيذها للحكم على مدى تحقيق التلميذ للأهداف المنشودة.

وتقوم لجنةُ أوفريقٍ مختصٍ بوضع البرنامج التربويُّ الفرديُّ، ومتابعة تنفيذه وتقييمه. ومع أنَّ أعضاء هذه اللجنة يتم تحديدهم على ضوء حاجات التلميذ، إلا أنَّ اللجنة غالباً ما تضم: ممثلاً عن الإدارة التربوية أو المدرسة/ المؤسسة، والمعلم المختص في تعليم التلامذة ذوي الحاجات الخاصة، ومعلم التلميذ، وولي أمر التلميذ، والتلميذ نفسه عندما يكون ذلك مناسباً، وأشخاصاً آخرين حسب الحاجة (اختصاصي علاج حسّي حركيٌّ، اختصاصي تقويم النطق، اختصاصي علاج نفسيٌّ، اختصاصي علاج فيزيائيٌّ ... إلخ).

## التحضير للبرنامج التربويُّ الفرديُّ

البرنامج التربويُّ الفرديُّ ليس عقداً ملزماً بين المعلم والتلميذ بمعنى أن يتحمل أحد الطرفين المسؤولية إذا لم تتحقق أهداف البرنامج، ولكنَّ البرنامج التربويُّ الفرديُّ هو عمليةٌ تنظيميةٌ مدقروسةٌ الغاية منها التخطيط التربويُّ المنظم الذي يراعي فردية الطفل، فهو يتضمن ملخصاً لمستويات الأداء الراهن، والأهداف السنوية، والأهداف قصيرة المدى، والخدمات التربوية الازمة لتحقيق الأهداف، ومراجحات التقييم لكل هدف.

ولكي يكون البرنامج مناسباً وشاملاً، ينبغي أن تشارك لجنة من المتخصصين في تصميمه، وتنفيذها، وتقديرها، ويقوم كل عضو من أعضاء اللجنة بجمع المعلومات عن التلميذ، وتحديد حاجاته ومشكلاته، واقتراح الحلول والخدمات الالزمة.

وينبغي الشروع بالعمل بالبرنامج التربوي الفردي للللميذ منذ مطلع العام الدراسي، وتسبق وضع البرنامج التربوي الفردي عمليتان هما:

1 - عملية الكشف.

2 - عملية الإحالة.

## عملية الكشف

الكشف، هو إجراء يهدف إلى تحديد التلامذة الذين قد يحتاجون إلى خدمات مدرسية داعمة إضافية بسبب وجود مؤشرات غير مطمئنة حول نموهم وتعلّمهم.

وقد يغطي الكشف الوضع الصحي العام للطفل، وقدراته الحسية (السمعية والبصرية)، وقدراته التعليمية، ونموه (الحركي، اللغوي، الاجتماعي، والمعرفي... إلخ). ويتم الكشف باستعمال اختبارات وأدوات خاصة متنوعة، وإذا بَيَّنت المعلومات التي تم جمعها أن لدى التلميذ مشكلات أو صعوبات معينة، فلا يعني ذلك أنه سيتم تحويله تلقائياً إلى خدمات التربية الخاصة، ولكنه يعني ضرورة اتخاذ قرار بشأن إمكانية وكيفية مساعدة التلميذ في الصّف العادي، ويُطلق على هذه الخطوة اسم (التدخل قبل الإحالة)، ويقوم فريق أو لجنة من المعلّمين في المدرسة بهذا التدخل، ويسمى هذا الفريق بـ(فريق مساندة المعلم، أو فريق مساندة الدمج)، لأن هدفه هو تنفيذ الإجراءات الممكّنة لتعليم التلميذ في الصّف العادي قبل إحالته إلى الجهات المتخصصة لتحديد أهليته للتربية الخاصة.

## عملية الإحالة

إذا اتضح أن التدخل قبل الإحالة لا يكفي لمساعدة التلميذ على تجاوز المشكلات أو الصعوبات الموجودة لديه؛ فقد تم إحالته رسمياً إلى جهة متخصصة (مركز، أو عيادة، أو قسم) لتقديم بدراسة حاجات التلميذ واتخاذ قرار بشأن أهليته لخدمات التربية الخاصة. وتشتمل عملية الإحالة على الاطلاع على المعلومات التي توفرت من عملية الكشف ومن ثم التقديم بطلب رسمي للجهات المتخصصة في التشخيص، والقياس لإجراء ما يلزم من تقييم

إضافيٌ، واتخاذ القرار بشأن حاجة الطفل - أو عدم حاجته - إلى التربية الخاصة والخدمات الداعمة.

وفي هذه الحالة تتمثل الجهة الحكومية في كلٍ من وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة التربية. ولكن في مجتمعاتنا العربية هناك عرض محدود لهذه الخدمة مما يدفع الأهل للبحث عن الاختصاصيين في هذا المجال.

### تحديد مستوى الأداء الحالي

بما أن البرنامج التربوي الفردي يشكل الأداة الرئيسة لتنظيم الخدمات التربوية الخاصة، والخدمات المساعدة الازمة لتلبية الحاجات الفردية للتلميذ؛ فمن الواضح أن الأمر يتطلب تحديد تلك الحاجات بشكل موضوعيٌ شاملٌ، فتقييم مستوى الأداء الحالي للتلميذ هو القاعدة التي تنطلق منها البرامج التربوية الفردية.

وبعض موجهات تقييم أداء الطلبة لتطوير البرامج التربوية الفردية المناسبة تكون على النحو التالي:

- استعمال الاختبارات وأدوات التقييم التي تتمتع بالصدق (تقيس الأشياء التي صُمِّمت لقياسها)، وقيام أشخاص مدربين بتطبيق هذه الاختبارات والأدوات.
- الاهتمام بتقييم الحاجات التربوية بأبعادها، و مجالاتها المختلفة، وعدم اقتصار التقييم على تحديد درجة الذكاء فقط.
- التحقق من أنَّ الاختبارات، وأدوات التقييم المستعملة تعكس التحصيل الفعلي للتلמיד، وليس الضعف الحسي (السمعي والبصري) أو اللغوي أو الحركي الذي يعاني منه.
- عدم الاكتفاء باستعمال اختبارٍ واحدٍ مهما كان نوعه لتطوير البرنامج التربوي الفردي للتلמיד.
- قيام عدة متخصصين من ذوي الخبرة بتقييم مستوى الأداء الراهن للتلמיד.
- تقييم كافة مجالات الأداء المرتبطة بصعوبات التلميذ بما فيها القدرات السمعية والبصرية، والاجتماعية، والانفعالية، والعقلية، والتواصلية، والحركية، والوضع الصحي، والتحصيل الأكاديمي.

## التقييم الشامل

الأساليب	الأهداف العامة	المعلومات المطلوبة
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تقرير طبّي</li> <li>- تقرير نفسي</li> <li>- قوائم تقدير نمائية</li> <li>- ملاحظة</li> <li>- تقرير طبّي</li> <li>- اختبارات مقننة ومحكية</li> <li>- المرجع</li> <li>- الملاحظة</li> <li>- المقابلات</li> <li>- دراسة الحالة</li> </ul>	<p>تحديد ما إذا كان الطفل معاً</p> <p>تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- الخصائص الطبية والجسمية</li> <li>- مستويات الأداء في المجالات النمائية</li> <li>- صورة واضحة عن نمو الطفل:</li> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - مقارنة بما هو متوقع</li> <li>2 - نوع المشكلة</li> <li>3 - الأبعاد التربوية لحالة الإعاقة</li> </ol> <p>4 - عوامل الخطر لل المشكلات المستقبلية</p> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- الاختبارات</li> <li>- الملاحظات</li> <li>- المقابلات</li> </ul>	<p>تحديد نوع الخدمات التربوية الخاصة الالزمة</p> <p>توفير المعلومات الالزمة لتطوير البرنامج التربوي الفردي</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- الأحكام المهنية ببناءً على التقييم</li> <li>- مواطن الضعف والقوة في الأداء التربوي</li> <li>- مستويات الأداء الحالي</li> <li>- الحاجة للخدمات الداعمة</li> <li>- أهداف الوالدين من تربية الطفل</li> </ul>

## المجالات الرئيسية في التقييم الشامل

نوع المعلومات التي يتم الحصول عليها	المتخصصون	المجال
أداء الأسرة بوجه عام، معنى مشكلات الطفل بالنسبة للأسرة	اختصاصي اجتماعي	الدراسة الاجتماعية
الصحة العامة للطفل، الإفادـة بأى مشكلات طبـية لدى الطفل	اختصاصـي في طـب الأطفال	الفـحـص الـجـسـمي
تحديد أي اضطرابـات عـصـبيـة لـدى الطـفـل	اختصاصـي أـعـصـابـ	الفـحـص العـصـبـي (Neurologist)
تطبيق الاختبارـات النفـسـية	اختصاصـي نـفـسيـ	الفـحـص النـفـسـي
تحديد أي مشكلـاتـ في السـمـعـ	اختصاصـي سـمعـ (أو أنـفـ وـأـذـنـ وـخـنـجـرـةـ)	الفـحـص السـمـعـيـ
تحديد أي مشكلـاتـ في البـصـرـ	اختصاصـي طـبـ عـيـونـ	الفـحـص البـصـرـيـ
تحديد قدرـةـ الطـفـلـ عـلـىـ الـاسـتـيـعـابـ وـالـتـعبـيرـ اللـغـوـيـ	اختصاصـي اـضـطـرـابـاتـ كـلـامـ وـلـغـةـ (تـقـوـيـمـ النـطـقـ)	الفـحـص الـكـلامـيـ اللـغـوـيـ
تحديد قدرـةـ الطـفـلـ عـلـىـ الـحرـكـةـ وـكـلـ ماـ يـتـعلـقـ بـالـمـهـارـاتـ الـمـتـعـلـقـةـ بـالـزـمـانـ وـالـمـكـانـ	اختصاصـي عـلـاجـ نـفـسـيـ - حرـكيـ (الـحـسـيـ الـحرـكـيـ)	الفـحـص الـحرـكـيـ
تحديد مستوى الأداء الحالـيـ وـمـواـطـنـ الـضـعـفـ وـالـقـوـةـ بـشـكـلـ عـامـ وـتـحدـيدـ أـنـماـطـ التـعـلـمـ لـدىـ الطـفـلـ	اختصاصـي في التـقـوـيـمـ التـربـويـ (الأـكـادـيـمـيـ)	الفـحـص التـربـويـ

وفي ما يلي، سنعرض الخطوط العريضة التي تحدد عمل اختصاصي تقويم النطق، واحتـصاصـيـ العـلـاجـ النـفـسـيـ -ـ الـحرـكـيـ:

خطوط عريضة لتحديد عمل اختصاصي تقويم النطق  
إنَّ اختصاصيَّ تقويم النطق واللغة،

(Speech Therapist - or -Speech and Language Pathologist)، يعمل على الحالات

التي تعاني من:

- 1 - مشاكل الكلام والأصوات خلال القراءة، والكتابة، والتحدث.
- 2 - مشاكل اللُّفظ مثل: اللُّدغ بحرفٍ أو صوتٍ.
- 3 - مشاكل البلع، ومشاكل وظيفية للسان (وضعية خاطئة).
- 4 - مشاكل وظيفية للأذن مثل: التهاب أذن متكرر؛ مما يؤدي لفقد نسبة معينةٍ من حاسة السمع.
- 5 - التأخر بالنطق عند الأولاد.
- 6 - مشاكل أو صعوبة القراءة والكتابة (Dyslexia and Dysgraphia).
- 7 - ضعف في السمع، أو انعدام القدرة على السمع (الصمم).
- 8 - إعاقات جسدية.
- 9 - مشاكل الأصوات (البحَّة).
- 10 - التأتأة.
- 11 - الفالج الذي يؤدي إلى اختفاء الصوت.
- 12 - التزيف في الدماغ من جراء حدث ما.

نموذج عمَّا يتضمنه تقرير اختبار النطق واللغة

تقرير اختبار النطق واللغة

الاسم: تاريخ الولادة:

العمر: التاريخ:

١ - مراقبة التصرُّف:

- التجاوب

- التواصل البصريُّ

– التركيز

– المبادرة بالكلام

2 – اللغة الشفوية:

– المستوى العضويُّ

– وضعيَّة اللسان

– التنفس

– الأسنان

– البلع

– حركة عضلات الوجه واللسان

– اللَّفْظ

– الكلام

3 – المستوى اللغويُّ:

– الفهم: \* المفردات العامة

\* الجملة

– التعبير: \* مخزون المفردات

\* التركيب اللُّغويُّ

4 – الوظائف العليا:

– الانتباه والتمييز البصريُّ

– الانتباه والتمييز السمعيُّ

– الإيقاع الموسيقيُّ

– الذاكرة السمعية

– الذاكرة البصرية

– صورة الجسم

– الزمان

- المكان

- الجهات

الوعيُّ الفونولوجيُّ (الصوتيُّ):

- معرفة القافية

- تقطيع الكلمات

- حذف المقاطع الصوتية

- تحديد الحرف الأول من الكلمة

٥- اللغة المكتوبة:

القراءة:

- تحليلية (تهجئة) / شمولية

- أخطاء القراءة

- اتباع الترقيم

الكتابة:

- الخط

- أخطاء الكتابة

- وحدة الكلمة

- توافق عناصر الجملة قاعدياً

- التعبير الكتابيُّ

فهم اللغة المكتوبة:

٦- الشخص:

٧- الخطة العلاجية:

التعریف الوظيفیُّ، الاسم، والإمضاء

خطوط عريضة لتحديد عمل اختصاصي العلاج الحسي - الحركي، أو النفسي - الحركي إن عمل اختصاصي العلاج الحسي - الحركي، يتمحور حول مفهوم المكان والزمان، و حول المهارات المتعلقة بالجذع (الجسم ككل) والمهارات الدقيقة المتعلقة بالأيدي والأصابع، و حول كل ما هو متعلق بالمحيط الخارجي من أبعاد.

وبصورة مختصرة، يتركز عمل اختصاصي الحسي - الحركي على المهارات التالية:

- التأزر البصري - الحركي.
- التوازن.
- التنسيق بين العين واليد.
- تركيز البصر.
- مهارات حركية دقيقة.
- تنسيق أعضاء الجسم.
- تحديد الاتجاهات.
- التوجيه الفضائي.
- تنظيم الوقت وتسلسله.
- التركيز السمعي.
- فهم الرموز.
- الإدراك، والتمييز، والتحليل البصري.
- القدرة على الكتابة بالقلم.

وهناك العديد من (الروائز) المساعدة في تحديد نقاط الضعف عند التلميذ، ومنها:

Charlop-Atwell – 1

Goodenough – 2

Brunet-Lezine – 3

M.Stamback – 4

Piaget-Head – 5

Rey – 6

H.Bucher – 7

وعند وصف مستوى الأداء الراهن في البرامج التربوية الفردية، ينبغي توخي الدقة والوضوح. وينبغي أن يعكس التشخيص المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة. ولأن التربية الخاصة الجيدة لا ترتكز على جوانب العجز فقط؛ ينبغي أن يتضح في وصف مستوى الأداء الراهن للللميذ جوانب الضعف وجوانب القوة أيضاً في مجالات النمو الأكاديمي والنمو غير الأكاديمي.

ومن الأهمية بمكان، أن تكون هناك علاقة قوية بين تقييم مستوى الأداء الحالي والأهداف المنشودة والخدمات الالزمة التي يتضمنها البرنامج التربوي الفردي. فإذا كان لدى التلميذ مشكلات في النمو اللغوي، فلا بد من أن يشتمل البرنامج الفردي على أهداف تتصل بتطوير النمو اللغوي، وكذلك ينبغي أن يشتمل البرنامج على وصف الخدمات التي سيتم تقديمها لتحقيق تلك الأهداف.

وعند فتح ملف للللميذ، يجب ملء طلب تسجيل مفصل كي يعطي صورة واضحة عن تاريخ التلميذ الصحي، النفسي، الاجتماعي، والأكاديمي، ومثال على ذلك الطلب التالي:

### طلب التسجيل

العام الدراسي:

الاسم الثلاثي:

تاريخ ومكان الولادة:

الجنسية: \_\_\_\_\_ العمر: \_\_\_\_\_

الصف: \_\_\_\_\_ المدرسة: \_\_\_\_\_

جهة التحويل:

المشكلة:

بيانات عن الأسرة

اسم الأب بالكامل:

تاريخ ومكان الولادة: \_\_\_\_\_

عدد مرات الزواج: \_\_\_\_\_

المستوى التعليمي: \_\_\_\_\_

المهمة: \_\_\_\_\_

عنوان العمل: \_\_\_\_\_

هاتف العمل: \_\_\_\_\_ خلبي: \_\_\_\_\_

بريد إلكتروني: \_\_\_\_\_

اسم الأم: \_\_\_\_\_

الاسم	العمر	المدرسة/المهنة	المستوى التعليمي
			- 1
			- 2
			- 3
			- 4

تاريخ ومكان الولادة: \_\_\_\_\_

عدد مرات الزواج: \_\_\_\_\_

عدد مرات الحمل: \_\_\_\_\_

المستوى التعليمي: \_\_\_\_\_

المهمة: \_\_\_\_\_

عنوان العمل: \_\_\_\_\_

هاتف العمل: \_\_\_\_\_ خلبي: \_\_\_\_\_

بريد إلكتروني: \_\_\_\_\_

القرابة بين الزوجين: \_\_\_\_\_

أقرباء يسكنون في المنزل: \_\_\_\_\_

الأخوة والأخوات \_\_\_\_\_

التطور الجسدي والحسي - حركي \_\_\_\_\_

اسم الشخص الذي يدللي بالمعلومات: \_\_\_\_\_

حالة الأم الصحية عند الحمل: \_\_\_\_\_

عمر الأم عند الولادة: \_\_\_\_\_

مدة الحمل: \_\_\_\_\_

نوع الولادة: \_\_\_\_\_

مشاكل خلال الولادة: \_\_\_\_\_

مدة الرضاعة من الوالدة: \_\_\_\_\_

مشاكل بالصوت:	التهابات معوية:
أمراض البصر:	كهرباء:
أمراض السمع:	ارتفاع حرارة متكرر:
أمراض أخرى:	نقص أوكسجين:
	التهابات اللوزتين:
	التهاب أذن:
	استفراغ وإسهال:
	إمساك حاد:
	حساسية:
	اضطراب في النوم:

\_\_\_\_\_ العمر عند المشي: \_\_\_\_\_ العمر عند الكلام:

\_\_\_\_\_ النظافة بعمر: ليلاً \_\_\_\_\_ نهاراً

\_\_\_\_\_ القدرة الحركية: \_\_\_\_\_ التنسُّق الحسِّيُّ الحركيُّ:

\_\_\_\_\_ الانتباه: \_\_\_\_\_ التركيز:

\_\_\_\_\_ الذاكرة: بعيدة المدى \_\_\_\_\_ قرية المدى \_\_\_\_\_ العاملة:

\_\_\_\_\_ الهوایات: \_\_\_\_\_ العلاقة مع الأصدقاء:

\_\_\_\_\_ ملاحظات:

\_\_\_\_\_ التطور الأكاديمي

\_\_\_\_\_ مرحلة الحضانة:

\_\_\_\_\_ مرحلة رياض الأطفال:

\_\_\_\_\_ مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

\_\_\_\_\_ مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي:

\_\_\_\_\_ أسهل مادة خلال الدراسة:

\_\_\_\_\_ أصعب مادة خلال الدراسة:

\_\_\_\_\_ ويرفق بالطلب المستنداتُ التالية:

1 - عدد (2) صورة شمسية.

2 - إخراج قيدٍ فرديٍّ، أو صورة عن الهوية، أو صورة عن جواز السفر.

3 - صورة عن الدفتر الصحي.

4 - بطاقة علامات (تقرير) العام الدراسي المنصرم.

5 - إفادة مدرسية مصدقَة من وزارة التربية (للمسجلين في الوزارة).

- 6 - تقرير طبّي من طبيب الأطفال (النمو الجسدي، اللقاحات، الحساسية، الأدوية المزمنة).
- 7 - تقرير من طبيب (أنف وأذن وحنجرة)، لتحديد نسبة السمع.
- 8 - تقرير من طبيب عيون لتحديد نسبة النظر.
- 9 - تقرير من اختصاصي في التقويم التربوي لتحديد المشكلة التعليمية والمستوى الأكاديمي.
- 10 - صورة من تقارير جميع الاختصاصيين من علاج فيزيائي، تقويم النطق، علاج نفسي - حركي، انشغالى وما شابه. (إذا وجد)

أنا ولي أمر التلميذ/ة

أرغب في تسجي<sup>ل</sup> ابني / ابنتي في قسم التعليم المختص،  
وأوافق على جميع القوانين الداخلية لل\_\_\_\_\_ وأتعهد بإحضار جميع التقارير  
الطبية والأكاديمية المطلوبة من قبل إدارة \_\_\_\_\_ لولدي / لابتي.

الاسم: \_\_\_\_\_ التوقيع: \_\_\_\_\_

### **الأهداف السنوية**

الأهداف السنوية - والتي تُعرف أيضًا بالأهداف طويلة المدى - عنصر هام من عناصر البرنامج التربوي الفردي. ويقصد بالهدف السنوي، ما يتوقع من التلميذ أن يكتسبه مع نهاية العام الدراسي. وتتميز الأهداف السنوية بأنها ذات صياغة عامّة، وغالبًا ما يتم اختيار (3 - 5) أهداف سنوية ضمن كل مجال من المجالات النمائية أو الأكاديمية. وتأسِنِد عملية الاختيار هذه بالضرورة إلى تحليلٍ موضوعيٍّ وعمقٍ لمستوى الأداء الحالي للتلميذ.

### **الأهداف قصيرة المدى**

حتى تكون الأهداف السنوية مفيدةً على صعيد تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية، يجب تحليلها إلى أهداف فرعية. والأهداف الفرعية قصيرة المدى التي تميّز صياغتها بعباراتٍ دقيقةٍ وقابلة للقياس بشكل مباشر تكون أكثر وضوحاً وتحديداً من الأهداف السنوية. وقد تكون الأهداف قصيرة المدى فصلية، أو شهرية. وكما أن الأهداف السنوية تُجزأ إلى أهداف قصيرة المدى، فإنَّ الأهداف قصيرة المدى تُجزأ إلى أهداف سلوكية.

والوظائف التي تتحققُّ الأهداف - التي تم صياغتها على هيئة نتائج سلوكية قابلة للقياس المباشر - تساعد في اختيار طرق التدريب والتعليم المناسبة، وتساعد في تحديد معايير الحكم على التغيير الذي يطرأ على أداء التلميذ، وتسهِّل في تطوير مهارات الفرد في تنظيم الذات، وتوفِّر أساساً جيداً لتقدير فاعلية أساليب التدريب والتعليم المستخدمة.

والفرق الوحيد بين الهدف قصير المدى والهدف السلوكيّ هو أن الهدف السلوكي أكثر تفصيلاً ودقَّةً، فهو يتضمن تحديد ما سيتعلَّمه التلميذ خلال أسبوع، أو خلال يوم، أو خلال حصة واحدة. وكلّ من الهدف قصير المدى والهدف السلوكي يُسجَّل فيهما ثلاثة عناصر أساسية هي:

(أ) الأداء .

(ب) الظروف .

(ج) المعايير .

فالآهداف المصاغة جيداً تصف السلوك أو الأداء على نحو يسمح بقياسه بشكل مباشر ودقيق. ويعني ذلك، استعمال أفعال سلوكية عند وصف الهدف وتجنب استعمال الأفعال غير السلوكية.

أمثلة على أفعال سلوكية وأفعال غير سلوكية

أفعال غير سلوكية	أفعال سلوكية
• يستمتع	• يقول
• يدرك	• يجلس
• يحب	• يشير بيده
• يقدر	• يرسم
• ينتبه	• يشرب
• يعي	• يرفع
• يحترم	• يمشي
• يعرف	• يتسلق
• يفهم	• يكتب
• يستوعب	• يعِد

ويقصد بظروف الهدف السلوكيّ: المكان والزمان المناسبين لحدوث السلوك، أو الأدوات والمواد التي سيسعى بها التلميذ لتأدية السلوك، أو طريقة تقديم المعلومات اللازمة لحثّ التلميذ على تأدية السلوك. وبعض الأمثلة على الظروف هي الدراسة دون مساعدة مستعيناً بالحاسوب أثناء حصة القراءة، عندما يطلب منه المعلم ذلك في ساحة المدرسة، مستخدماً قلماً وورقة قبل مغادرة غرفة الصف.

أما المعايير: فهي المحكّات التي تستعمل لتحديد مستوى الأداء المقبول، وهي قد تتضمن تحديد المدة الزمنية التي ينبغي أن يحدث فيها السلوك (سرعة الأداء)، أو تحديد مستوى دقة الأداء، أو نوعية الأداء، أو عدد المرات التي يجب أن يظهر فيها السلوك.

### المعايير

هناك العديد من المعايير التي يمكن استعمالها للحكم على مدى ملاءمة الأداء. ولكن ما هو متفق عليه، هو أنها يجب أن تكون دقيقة، وأن تكون متكيفّة مع وضع التلميذ وقدراته. ومثال على ذلك: تأدية السلوك ثلاثة مرات، ونسبة إجابات صحيحة لا تقل عن 90٪، والكتابة بخطٍ مقروءٍ، وتأدية السلوك خلال دقيقتين، وتأدية السلوك لمدة ثلاثة دقائق.

بناءً على ما سبق، ينبغي أن تشتمل الأهداف السلوكية على تحديد الأداء بطريقة تسمح بقياسه بشكل مباشرٍ ودقيقٍ، والظروف التي سيحدث فيها ذلك الأداء، والمعايير التي ستعتمد للحكم على مدى ملاءمة الأداء. ومن أجل تنفيذ البرنامج التربوي الفرديّ، يتم تطوير خطة تعليمية فرديةٌ ترتكز على ترجمة الأهداف قصيرة المدى إلى أهداف سلوكيةٍ أدائية، وتجزئة هذه الأهداف عند الحاجة باستعمال أسلوب تحليل المهمة.

إضافة إلى الأهداف السلوكية، تتضمن الخطة التعليمية الفردية تحديد طرق التدريس وأدواته، ونوضح ذلك في الجدول التالي:

#### الخطة التعليمية الفردية

اسم التلميذ: \_\_\_\_\_ المجال / الموضوع: \_\_\_\_\_

مستوى الأداء الحالي: \_\_\_\_\_

الهدف السنوي رقم ( ) :

---



---



---

الأهداف قصيرة المدى      الأدوات والأساليب      تاريخ تحقيق الهدف      معايير التقييم

---



---



---

ولكي يتمكن المعلّمون من تهيئة الظروف المناسبة للتلامذة لتحقيق الأهداف المنشودة، ينبغي تحديد المهارات السابقة التي يحتاج إليها التلامذة قبل البدء بتدريبهم، والسعى نحو تحقيق الأهداف. وتسّمى هذه المهارات بـ (المدخلية)؛ لأنها تمهد الطريق لتحقيق الأهداف النهائية المنشودة. ولذلك، يجب تقييم المهارات أو السلوكيات المدخلية. وطريقة التقييم المناسبة، تمثل في ترتيب المهارات من الأسهل إلى الأصعب. وفي ضوء ذلك ينبغي أن ينطلق التدريس من المهارات التي يمتلكها التلميذ.

### تحليل المهمة

إن (الدقة) هي أكثر ما يميز البرنامج التربويُّ الفرديُّ عن الخطة التعليمية الفردية. فالبرنامج التربويُّ يمثل خطةً عامَّةً للتدريس الذي سيتلقاه التلميذ، في حين أن الخطة التعليمية الفردية هي أداة تنفيذ البرنامج حيث أنها تتضمن ترجمة الأهداف قصيرة المدى إلى دروس شهرية، وأسبوعية، ويومية. وبغير ذلك لن يصبح التعليمُ الفرديُّ واقعاً ملماً في غرفة الصف.

ولأن الخطة التعليمية الفردية ترَكَّز على أهدافٍ تعليميةٍ محددةٍ؛ فهي تتطلب بالضرورة تحديد الخطوات الانتقالية الفرعية، ويعني ذلك ضرورة تجزئة الأهداف التي يشتمل عليها البرنامج التربويُّ الفرديُّ.

وتسّمى عملية تجزئة الهدف إلى العناصر الفرعية التي يتكون منها، بعملية (تحليل المهمة). وقد يشتمل تحليلُ المهمة أيضاً على تحديد المهارات السابقة الازمة لتحقيق

الهدف. ومِثْل هذه العملية ضرورية لتطوير خطٌ تدريسي متسلسلٌ تُفَدَّ يومياً أو أسبوعياً، ويمكن تجزئته معظم المهام التعليمية إلى خطوات فرعيةٍ أو جزئيةٍ متسلسلةٍ.

ويساعد تحليل المهام التعليمية على تحديد ما ينبغي تعليمه للتميذ، ومساعدة المعلمين على تنفيذ التدريس بطريقة متسلسلة منطقياً. مما من شأنه أن يُسَرِّ تعلم التلامذة لأنهم في تقديم المادة التعليمية بشكلٍ واضحٍ.

ومن جهة أخرى، يقوم تحليل المهام التعليمية بدورٍ هامٍ في عملية التشخيص التعليمي، فمن خلال تجزئة المهام المعقدة إلى الخطوات الفرعية التي تتَّأَلَّف منها يمكن تحديد المهارات التي يستطيع التلميذ تأدیتها، والمهارات التي لا يستطيع تأدیتها.

### **تطبيق البرنامج التربوي الفردي أو خطط العمل الفردية**

هناك بعض القواعد أو المقاربات العامة التي من المفضل الالتزام بها خلال العمل مع التلميذ الذي يعاني من صعوبةٍ في القراءة، وعلى سبيل المثال وليس الحصر نذكر:

**أولاً:** - (Self-Fulfilling Prophecy)، وهو التنبؤ بالإنجاز الذاتي، أو بعبارة أخرى: إنَّ التلميذ يميل إلى إنجاز ما توقع منه المعلمة إنجازه، وهذا يتطلَّب مقاربةً إيجابيةً ومدروسةً حول المستوى الفعلي للتللميذ للحصول على أفضل النتائج.

**ثانياً:** - تحديد احتياجات التلميذ من المحتوى الدراسي (المنهاج)، فالمعنى هو النوعية والنتيجة في التحصيل وليس الكمية.

**ثالثاً:** - عدم الضغط على التلميذ بعنصر الوقت.

**رابعاً:** - اعتماد الأسئلة المباشرة ذات الأسلوب البسيط للتدرج إلى الأكثر صعوبةً.

**خامساً:** - اعتماد الأشياء الملمسة للتطبيقات.

**سادساً:** - استعمال الحواسِ الخمسِ في عملية الشرح.

**سابعاً:** - تشجيع التلميذ على استعمال (Mnemonic Cues)، وهذا التسهيل عملية التهجئة والإملاء من خلال ربط الكلمة بكلمة أخرى.

**ثامناً:** - اعتماد وسائل إيضاحٍ واقعيةٍ خلال الشرح مثل: الأوراق النقدية عند التحدث عن المال.

**تاسعاً:** - السماح بالإجابة شفوياً بدايةً، والتدرج للوصول إلى الكتابة.



## **الفصل الرابع**

**البرنامج التدريبي**



## البرنامج التربوي الفرديُّ (خطة العمل الفردية)

اسم التلميذ:

الصف:

المادة:

التاريخ:

نقاط القوة:

- 1 – قدرته مقبولة على التواصل شفوياً.
- 2 – يستطيع الإجابة شفوياً بشكل مقبول على أسئلة التصْ.
- 3 – قدرته جيدة على التركيز، والعمل باجتهاد.
- 4 – يصحح أخطاءه.
- 5 – خطه مقبول.

نقاط الضعف:

- 1 – يجد صعوبةً في التعبير الكتابيّ، وإيجاد الكلمات المناسبة.
- 2 – يجد صعوبةً في تقسيم الكلمة إلى مقاطعها الصوتية (ضعف في الوعي الصوتي).
- 3 – لديه صعوبةً في حفظ التسلسل.
- 4 – لديه ضعفًّ في حفظ الكلمات بالبصر.
- 5 – لديه صعوبةً في الترتيب والتنظيم خلال العمل.
- 6 – لديه صعوبةً في تحديد الاتجاه الصحيح خلال الكتابة.

بعد تحديد نقاط الضعف والقوة، يتحدد الهدف العام للبرنامج التربوي الفرديُّ – أو خطط العمل الفردية – في التدريب على بعض العمليات المعرفية غير الموجودة عند التلامذة الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، ومنها تفرع الأهداف الفرعية.

وغالباً ما نرى الأهداف الفرعية ترتكز على:

- ١ - علاج الضعف في الانتباه، وتحديد الاتجاهات.
- ٢ - علاج الضعف في عملية الإدراك، وتشمل الإدراك البصري والسمعي.  
وتشمل:
  - الاستقبال البصري.
  - الإغلاق البصري.
  - التمييز السمعي.
  - إدراك العلاقات المكانية، والترابط البصري.
  - الذاكرة البصرية.
  - الذاكرة السمعية.
- ٣ - علاج الضعف في الوعي الصوتي، ويشمل المقاطع الصوتية في الكلمة.  
  - أول حرف في الكلمة.
  - آخر حرف في الكلمة.
  - أول حرفين في الكلمة.
  - آخر حرفين في الكلمة.
  - تقطيع الكلمة إلى الأصوات التي تتضمنها.
  - تركيب كلمة جديدة من خلال استعمال حرف في أول الكلمة.
  - تركيب كلمة جديدة من خلال استعمال حرفين في أول الكلمة.
  - تركيب كلمة جديدة من خلال استعمال حرف في آخر الكلمة.
  - تركيب كلمة جديدة من خلال استعمال حرفين في آخر الكلمة.
- ٤ - علاج الضعف في معرفة الكلمة بالبصر، ويشمل حوالي (مائة) كلمة يتعرّف عليها تدريجياً بدءاً من الصف الأول الأساسي من المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وتتابع في الصفين الثاني، والثالث الأساسي.  
  - علاج الضعف في التذكرة والتسلسل.
  - علاج الضعف في التنغيم.
- ٥ - علاج الضعف في التذكرة والتسلسل.
- ٦ - علاج الضعف في التنغيم.

## خطوات إعداد الأنشطة

- 1) حاولنا الاستفادة من أهم النظريات التي تناولت تفسير التعلم لدى الأولاد الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة، وبذلك وجدنا أن المدخل القائم على الأنشطة المعرفية يعطي نتائج جيدة.
- 2) حاولنا الاستفادة من الدراسات الأجنبية والعربية التي اهتمت بصعوبات التعلم وخصوصاً صعوبة القراءة والكتابة، وطريقة علاجها.
- 3) حاولنا الاستناد إلى نقاط الضعف والقوة في البرنامج التربوي الفردي، أو خطط العمل الفردية والأهداف المحددة للعمل.

وهذه الأنشطة لا ترتبط مباشرةً ببرنامج الدراسة. وتندرج من السهل إلى الصعب حتى نستطيع أن نصل إلى مرحلة الاتساب الكامل أو الإتقان لدى التلميذ. ومعظم الأنشطة تطبق بشكل فردي، والقليل منها يمكن تطبيقه بشكل جماعي وفقاً لطبيعة وهدف النشاط. وتحتوي هذه الأنشطة على أرقام، ورموز، وأحرف، وكلمات، وصور، وأشكال، والعديد من الوسائل الحسّية مثل الصور الملونة والمجسمات، والـ puzzles (والمعجون، والبطاقات، والتسجيل الصوتي، وجهاز العرض فوق الرأس overhead projector)).

### الأنشطة

وفيمما يلي بعض الأمثلة عن الأنشطة التي اعتمدناها:

#### النشاط الأول:

الانتباه الانتقائي للمثيرات البصرية.

#### الأهداف:

- 1 – الاختيار الحسي ضمن حاسة واحدة.
- 2 – اختيار المثير البصري والانتباه له.
- 3 – الانتباه للمثيرات ذات العلاقة، واستبعاد غير ذات العلاقة.

#### الأدوات:

- 1 – اللوح.
  - 2 – بطاقات.
  - 3 – صورة (A4) للنشاط.
- مدة النشاط: (25) دقيقة.

## الإجراءات:

- نضع أمام التلميذ أربع بطاقة تضم الرموز التالية:  $(\times \div + ^*)$
- نطلب من التلميذ محاولة حفظ هذه الرموز، ثم نخفيها.
- نعطي التلميذ ورقة النشاط (عدد الأسطر في النشاط يعتمد على حالة التلميذ).
- نطلب من التلميذ شطب الرموز التي حفظها سابقاً.

## التقييم:

إذا أتمَّ التلميذُ أكثرَ من حوالي 80% من النشاط بنجاح ننتقل للنشاط التاليُ، وإذا لم يستطع إتمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكيد من معرفة التلميذ لما عليه أن يفعله.

%	*	-	!	$\times$	$\Delta$	$\leftarrow$	$\neq$	$\div$	$+$	?	*	*	&	$\times$	%	-	$+$	$<$	$\Delta$	(1)
$\times$	$\leftarrow$	$\times$	&	$+$	$>$	$\%$	?	$\Delta$	-	$\neq$	*	*	$+$	!	=	$\times$	&	$\div$	$<$	(2)
=	!	$+$	$\Delta$	$\%$	$*$	$+$	$\times$	$>$	$<$	$\times$	=	$\leftarrow$	$+$	?	$\Delta$	$*$	$\div$	&	$\%$	(3)
?	$\div$	$\times$	$\neq$	$<$	$+$	!	=	&	?	$\div$	$\times$	$+$	$\%$	*	-	$\leftarrow$	$\neq$	?	$\div$	(4)
$\Delta$	=	$\div$	$\%$	-	&	$*$	$<$	!	$\times$	$>$	$\neq$	*	?	$+$	$\times$	$\div$	$\%$	$\leftarrow$	?	(5)
$>$	?	$\leftarrow$	$\times$	$\Delta$	$\div$	?	$\neq$	&	$\%$	!	$*$	$<$	=	$\%$	$\times$	$>$	$+$	$\Delta$	$*$	(6)
=	$\%$	$+$	$\leftarrow$	$*$	$<$	$\Delta$	$+$	$\%$	$\div$	-	!	$*$	$\neq$	&	?	$>$	$+$	$\times$	$>$	(7)
$+$	$\Delta$	$\times$	?	$\leftarrow$	$\div$	$>$	$\Delta$	$*$	$\%$	$>$	$+$	$\leftarrow$	$*$	$\neq$	=	$<$	$\times$	$\div$	?	(8)
$\times$	!	$\div$	$+$	$\times$	$>$	$\Delta$	$<$	!	?	$*$	$\neq$	$+$	=	$\leftarrow$	$*$	-	!	&	$\Delta$	(9)
$\%$	?	*	$\leftarrow$	$\div$	$*$	$>$	$*$	$\leftarrow$	$\Delta$	=	!	$\times$	?	$\div$	$\times$	$+$	-	$\%$	=	(10)
$\leftarrow$	=	!	?	$\leftarrow$	$\times$	$<$	$>$	$*$	&	?	$\times$	$+$	$\Delta$	$\%$	$+$	!	$>$	$<$	$\Delta$	(11)
!	*	$\Delta$	$+$	$\div$	$\neq$	!	?	$>$	$\times$	!	$\leftarrow$	?	$*$	$\times$	$\div$	$\times$	-	!	$\leftarrow$	(12)
$\%$	*	-	!	$\times$	$\Delta$	$\leftarrow$	$\neq$	$\div$	$+$	?	*	*	&	$\times$	$\%$	-	$+$	$>$	$\Delta$	(13)
$\times$	$\leftarrow$	$\times$	&	$+$	$>$	$\%$	?	$\Delta$	-	$\neq$	*	*	$+$	!	=	$\times$	&	$\div$	$<$	(14)
=	!	$+$	$\Delta$	$\%$	$*$	$+$	$\times$	$>$	$<$	$\times$	=	$\leftarrow$	$+$	?	$\Delta$	$*$	$\div$	&	$\%$	(15)
?	$\div$	$\times$	$\neq$	$<$	$+$	!	=	&	?	$\div$	$\times$	*	$\%$	*	-	$\leftarrow$	$\neq$	?	$\div$	(16)
$\Delta$	=	$\div$	$\%$	-	&	$*$	$<$	!	$\times$	$>$	$\neq$	*	?	$+$	$\times$	$\div$	$\%$	$\leftarrow$	?	(17)
$>$	?	$\leftarrow$	$\times$	$\Delta$	$\div$	?	$\neq$	&	$\%$	!	$*$	$<$	=	$\%$	$\times$	$>$	$+$	$\Delta$	$*$	(18)
=	$\%$	$+$	$\leftarrow$	$*$	$<$	$\Delta$	$+$	$\%$	$\div$	-	!	$*$	$\neq$	&	?	$>$	$+$	$\times$	$>$	(19)
$+$	$\Delta$	$\times$	?	$\leftarrow$	$\div$	$>$	$\Delta$	$*$	$\%$	$>$	$+$	$\leftarrow$	$*$	$\neq$	=	$<$	$\div$	$\div$	?	(20)

**النشاط الثاني:**  
زيادة مدة استمرار الانتباه.

- الأهداف:**
- ١ - زيادة مدة الانتباه المعروضة.
  - ٢ - التحول المنظم بين عناصر الموقف الواحد.

**الأدوات:**

- ١ - جهاز عرض بياني.
- ٢ - شفافيّات.

مدة النشاط: (٣٠) دقيقة.

- الإجراءات:**
- نعرض على التلميذ شفافيّات، بكل منها مجموعة من الأرقام، أو الحروف، أو الكلمات، أو الأشكال، ونستخدم مؤشراً في توجيه انتباه التلميذ إلى المثيرات التي تُعرض أمامه على اللوح، ونطلب منه قراءة ما يقع عليه المؤشر.
  - نقوم بتكرار الخطوات السابقة مع تغيير الفاصل الزمني تدريجياً كل ٦ ثواني - كل ٤ ثواني. وفيما يلي مثال على ذلك:

		m	
w		d	
f	b		s
l		o	
a			

6		
5		8
2	4	1
7		9
3		

**القييم:**

إذا أتَمَّ التلميذُ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاحٍ؛ ننتقل للنشاط التالي، وإذا لم يستطع إتمامه نحوِّل إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لما عليه أن يفعله.

**النشاط الثالث:**

**الانتباه لسلسل المثيرات السمعية.**

**الأهداف:**

- 1 – ضبط الانتباه على المثيرات السمعية ذات العلاقة.
- 2 – زيادة قدرة الانتباه الانتقائي.

**الأدوات:**

- 1 – جهاز تسجيل.
  - 2 – شريط تسجيل مُسجَّل عليه مادة النشاط.
  - 3 – صورة من النشاط لكلٌّ تلميذ.
- مدة النشاط:** (25) دقيقة.

**الإجراءات:**

- نقول للللميذ بأنه سيسمع كلَّ نصف دقيقة حرفين.
- نطلب منه أن يدقُّ على الطاولة إذا كان الحرفين متشابهين مثل: (f-f)، وإذا كان الحرفان مختلفين مثل (n-m) لا يدقُّ على الطاولة.
- نقوم بتشغيل جهاز التسجيل بعد ذلك.

**القييم:**

إذا أتَمَّ التلميذُ أكثر من حوالي 80٪ من النشاط بنجاحٍ؛ ننتقل للنشاط التالي، وإذا لم يستطع إتمامه نحوِّل إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لما عليه أن يفعله.

**النشاط الرابع:**

**المميز البصري (Visual Discrimination).**

**الأهداف:**

- 1 – تنمية القدرة على رؤية المتشابهات، والاختلافات في بيئه الفرد.

2 - تربية عمليات التمييز البصري من خلال المطابقة بصرياً بين الأرقام والحواف.

الأدوات:

1 - اللوح.

2 - صورة من تدريبات النشاط.

مدة النشاط: (45) دقيقة.

الإجراءات:

- يقدم المعلم مجموعة من الأرقام، والحواف، والكلمات المختلفة، ويطلب من التلميذ أن يضع خطأ تحت الأرقام المطابقة للرقم الموجود في المربع أو على بطاقة.

مثال: 5    8    2    3    6    5    8                  5

9	2	3	7	2	6	4	2
9	3	9	7	8	2	4	6
4	2	4	3	9	4	8	4
6	5	8	2	4	6	8	5
12	22	21	12	61	16	21	12
65	52	52	25	22	55	25	52
126	116	226	612	126	162	216	126
117	147	714	741	417	147	174	147
277	672	276	262	267	762	276	276
2641	1462	1662	1276	1462	1264	1624	1362
p	b	q	b	p	D	d	b
p	b	p	p	p	B	d	p
w	u	m	w	u	m	n	m
mau	man	wan	amn	man	anm	nam	man
bed	bed	qeb	peb	beb	Deb	ded	bed
wve	evaw	wave	wave	weva	uave	mave	wave

**القييم:**

إذا أتَى التلميذُ أكثر من حوالي ٨٠٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي، وإذا لم يستطع إتمامه نحوِّل إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لما عليه أن يفعله.

**الوعي الصوتي في تقسيم الجُمل إلى كلمات:**

إنَّ وحدة اللغة الأولى هي الجملة وليس الكلمة. ومعرفة أنَّ الجُمل مُكوَّنة من كلماتٍ، هي المرحلة الأولى في التحليل حتى يستطيع التلميذ معرفة أنَّ الكلمة مُكوَّنة من مجموعة من الأصوات (الفونيمات).

ينجح التلاميذ بشكل أفضل في تقسيم الجمل التي تتضمن كلمات أساسية كالأسماء، والأفعال، أكثر من الكلمات الوظيفية مثل: (أسماء الإشارة، وحروف الجر).

**النشاط الخامس:**

**القراءة الكلية للجمل مع صور.**

**الأهداف:**

١ – إعادة سرُّد الجمل بعد سماعها.

٢ – الإشارة إلى كل كلمةٍ عند قراءتها.

**الأدوات:**

١ – صورة من النشاط لكل تلميذ.

مدة النشاط: (٢٥) دقيقة.

**الإجراءات:**

– نقول للتلميذ إنَّ الصُور التي أمامه تُشرِّحُ قصةً قصيرةً.

– يجب على التلميذ سماع الجمل، ومتتابعة كل كلمة بأصبعه عند سماعها.

– نطلب من التلميذ قراءة الجمل مع الإشارة لكل كلمة.

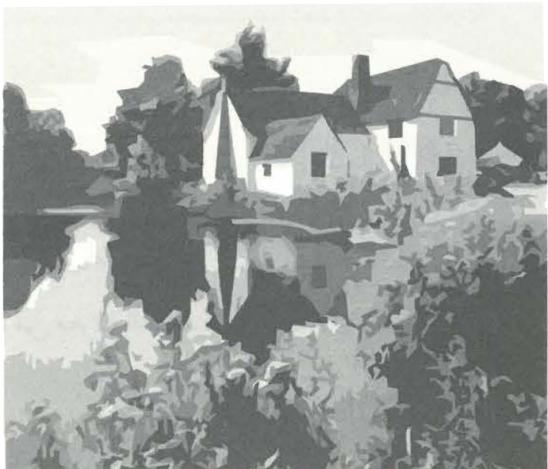
– نطلب من التلميذ الإجابة على أسئلة، مثل:

١. ما عدد الكلمات في الجملة رقم \_\_\_\_؟

2. ما أول كلمة في الجملة \_\_\_\_ ؟

3. ما آخر كلمة في الجملة رقم \_\_\_\_ ؟

«أَحَبُّ أَنْ أَزُورَ بَيْتَ جَدِّي فِي الْجَلِيلِ. أَمَامَ الْبَيْتِ حَدِيقَةٌ وَاسِعَةٌ، زَرَعَ جَدِّي جَوَانِيهَا بِالْوَرْدِ وَالرِّيحَانِ. فِيهَا بَعْضُ الْأَشْجَارِ الْمُثْمِرَةِ؛ كَالْخُوَّبِ وَالرُّمَانِ وَالتَّينِ وَالْإِجَاصِ. أَرْضُهَا مَغْطَأةً بِالْأَعْشَابِ الْخَضِرَاءِ وَلَا يُوجَدُ فِيهَا حَصَىٰ. فِي بَيْتِ جَدِّي أَنْسَى ضَجَّيجَ الْمَدِينَةِ، وَأَسْمَتَهُ بِزَقْرَفَةِ الْعَصَافِيرِ وَرَائِحَةِ الْأَزَهَارِ الْعَطِيرَةِ. وَكَثِيرًا مَا أَنْزَلُ مَعِ إِخْوَتِي إِلَى الْبُسْتَانِ لِنَلْعَبْ وَنُعْنَيْ».»



القيمة:

إذا أتَمَّ التَّلَمِيذُ أَكْثَرَ مِنْ حَوْالِي ٨٠٪ مِنَ النَّشَاطِ بِنَجْاحٍ؛ نَتَّقْلُ لِلنَّشَاطِ التَّالِيِّ. وَإِذَا لَمْ يُسْتَطِعْ إِتْسَامَهُ؛ نَحَاوِلُ إِعْادَةَ النَّشَاطِ مَعَ التَّأْكُدِ مِنْ مَعْرِفَةِ التَّلَمِيذِ لِمَا عَلَيْهِ أَنْ يَفْعَلَهُ.

النشاط السادس:

القراءة الكلية للجمل من دون صور.

الأهداف:

1 – إعادة سرد الجمل، مع الإشارة إلى كل كلمة عند قراءتها.

الأدوات:

1 – صورة من النشاط لكل تلميذ.

مدة النشاط: (25) دقيقة.

**الإجراءات:**

- نعرض نسخةً من جمل مطبوعة أمام التلميذ.
- نطلب من التلميذ الاستماع إلى القصة التي سنخبره إياها.
- نطلب من التلميذ إعادة كل جملة بعد سماعها مع الإشارة إلى الكلمات.  
«خرج باسمٍ وربابٍ باكراً من البيت إلى المدرسة».  
«يحمل باسمٍ مظلةً حمراء».  
«وتحمل ربباً مظلةً زرقاء».  
«بعد الظهر يعودان إلى البيت».

**التقييم:**

إذا أتَمَ التلميذ أكثر من حوالي 80% من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي. وإذا لم يستطع إتمامه؛ نحاول إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لما عليه أنْ يفعله.

**النشاط السابع:**

**تأليف جمل وقراءتها.**

**الأهداف:**

- 1 - تحليل صور وتسمية كل ما تحتويه.
- 2 - إعطاء جملةٍ كاملةٍ حول كل صورة لتصبح قصةً.
- 3 - الإشارة إلى الكلمات عند قراءة الجمل، وتعداد الكلمات.

**الأدوات:**

3 - صورة من النشاط لكل تلميذ.

مدة النشاط: (25) دقيقة.

**الإجراءات:**

- نعرض نسخةً من أربع صور أمام التلميذ.

- نطلب من التلميذ تسمية ما يراه في الصور.
- نطلب من التلميذ إعطاء جملة عن كل صورة ونكتبها له.
- نطلب من التلميذ قراءة الجمل مع الإشارة إلى الكلمات.
- نطلب من التلميذ تعداد الكلمات ضمن الجمل.



**القييم:**

إذا أتمَّ التلميذ أكثر من حوالي 80% من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي. وإذا لم يستطع إتمامه نحو로 إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لـما عليه أن يفعله.

**النشاط الثامن:**

**القراءة الكلية للجمل من دون صور.**

**الأهداف:**

1 - إعادة سرُّد الجمل مع الإشارة إلى كل كلمةٍ عند قراءتها.

**الأدوات:**

3 - صورة من النشاط لكل تلميذ.

**مدة النشاط:** (25) دقيقة.

**الإجراءات:**

- نعرض نسخةً من جمل مطبوعة أمام التلميذ.

- نطلب من التلميذ الاستماع إلى القصة التي ستخبره إياها.

- نطلب من التلميذ إعادة كل جملة بعد سماعها مع الإشارة إلى الكلمات.

«دخلتُ السوبر ماركت».

«أخذتُ عربةً معدنيةً ورحتُ أدفعها أمامي».

«تناولتُ الأغراضَ منِ الرفوف ووضعتُها في العربة».

«توجـهـتـ إـلـىـ الصـندـوقـ وـأـفـرـغـتـ الـعـرـبـةـ».

«ـدـفـعـتـ الشـمـنـ وـحـمـلـتـ الـأـغـرـاضـ إـلـىـ السـيـارـةـ».

**الـقـيـمـ:**

إـذـاـ أـتـمـ التـلـمـيـذـ أـكـثـرـ مـنـ حـوـالـيـ ٨٠ـ٪ـ مـنـ النـشـاطـ بـنـجـاحـ؛ـ نـتـقـلـ لـلـنـشـاطـ التـالـيـ.ـ وـإـذـاـ لـمـ يـسـطـعـ إـتـمـامـهـ نـحـاـوـلـ إـعادـةـ النـشـاطـ مـعـ التـأـكـدـ مـنـ مـعـرـفـةـ التـلـمـيـذـ لـمـ عـلـيـهـ أـنـ يـفـعـلـهـ.

**الـنـشـاطـ التـاسـعـ:**

الـرـبـطـ بـيـنـ الصـورـةـ وـالـكـلمـةـ.

**الـأـهـدـافـ:**

- 1 – إعادة الكلمات بعد سماعها.
- 2 – تحديد مكان الكلمة التي تسمّي الصورة أو العمل.
- 3 – توصيل الكلمة بالصورة المناسبة.

**الـأـدـوـاتـ:**

1 – صورة من النشاط لكل تلميذ.

مـدةـ النـشـاطـ: (٢٥ـ)ـ دـقـيقـةـ.

**الـإـجـراءـاتـ:**

- نـعـرـضـ نـسـخـةـ مـنـ كـلـمـاتـ وـصـورـ مـطـبـوعـةـ أـمـامـ التـلـمـيـذـ.
- نـطـلـبـ مـنـ التـلـمـيـذـ إـعادـةـ سـرـدـ الـكـلـمـاتـ بـعـدـ سـمـاعـهـاـ.
- نـطـلـبـ مـنـ التـلـمـيـذـ تـحـدـيدـ الـكـلـمـةـ الـمـنـاسـبـةـ لـلـصـورـةـ.
- نـطـلـبـ مـنـ التـلـمـيـذـ قـرـاءـةـ الـكـلـمـاتـ خـلـالـ إـشـارـةـ لـلـصـورـ.



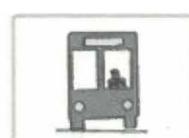
المهندس



الخباز



الحارس



سائق الباص



قطـانـ الطـائـرةـ

**التقييم:**

إذا أتمَّ التلميذ أكثر من حوالي ٨٠٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي.  
وإذا لم يستطع إتمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لما عليه أن يفعله.

**النشاط العاشر:**

الربط بين الكلمات التي تنتهي بالقطع الصوتي نفسه.

**الأهداف:**

١ – تحديد المقطع الصوتي الأخير لتحديد التنغيم.

**الأدوات:**

صورة من النشاط لكل تلميذ.

مدة النشاط: (٢٥) دقيقة.

**الإجراءات:**

١ – صِلْ بين كل كلمتين لهما النغمة نفسها .

جميل	قريب
ساحر	طويل
غريب	تاجر
بوق	سعيد
عون	سوق
بعيد	لون

**التقييم:**

إذا أتمَّ التلميذ أكثر من حوالي ٨٠٪ من النشاط بنجاح؛ ننتقل للنشاط التالي.  
وإذا لم يستطع إتمامه نحاول إعادة النشاط مع التأكُّد من معرفة التلميذ لما عليه أن يفعله.

## نشاطات على التنغيم والمزج الصوتي:

مثال	المهمة
- ما الكلمة التي تنغم مع غار وفار / جوز ولوز؟	١ - إعطاء الكلمة لها النغمة نفسها.
- أعط كلمتين متشابهتين في الصوت الأخير مثال سالم وعال.	٢ - إعطاء كلمتين لهما النغمة نفسها.
- أعطِ ثلاثة كلمات لهم المقطع الصوتي الأخير نفسه، مثال: (ان)، (ات)، (ين)، (اح). (بستان، بركان، برهان/كرات، جمرات، حشرات)	٣ - تحديد المقطع الصوتي الأخير.
- أكمل الجمل بكلمة لها المقطع الصوتي نفسه؛ للمحافظة على التنغيم. (لعبة سعيد يوم العيد/رسم بالقلم صورة العلم)	٤ - إكمال الجمل بكلمة لها التنغيم نفسها.
- استمع إلى الأصوات واجمعهم لتعطي الكلمة مثال: * د - ب / س - م - ك / م - د - ر - س.	٥ - المزج الصوتي (الفونيم).
- اختر من السلسلة عدداً محدداً من الأحرف، وحاول أن تجمع هذه الأحرف لتشكيل الكلمة، مثال (ش - ر - ط - ت - ب - و - أ - ف) طربوش، رش، ربط، فأر.	٦ - المزج الصوتي.
- ما هو الصوت الأول / الأخير الذي تسمعه في الكلمات التالية؟ مثال: طيّال / حدّاد / شمس / رعد	٧ - تحديد الصوت الأول والأخير.

## نشاطات إضافية:

مثال	المهمة
- أعطِ أسماء أشياء موجودة في الصُّفْ مكوّنة من مقطعين صوتيين.	1 - البحث عن المقاطع الصوتية.
- بعد وضع عشرة أغراض أمام التلميذ، نطلب منه تمييز الأشياء المكوّنة أسماؤها من مقطع صوتيٌ واحدٌ، والأشياء المكوّنة أسماؤها من مقطعين صوتيين.	2 - تصنيف الأشياء حسب المقاطع الصوتية.
- نطلب من التلميذ إعطاء عدد المقاطع الصوتية للكلمات التي يسمعها.	3 - تحديد عدد المقاطع الصوتية.
- نطلب من التلميذ التصفيق باليدين لتحديد عدد المقاطع الصوتية في الكلمات التي يسمعها.	4 - التصفيق لتحديد عدد المقاطع الصوتية.
- نضع أمام التلميذ خمس بطاقات مكتوب على كل بطاقة رقمٌ من واحد إلى خمسة، ونطلب منه اختيار البطاقة المناسبة لتحديد المقاطع الصوتية في الكلمات التي يسمعها.	5 - بطاقة المقاطع الصوتية.

أما بالنسبة لتطوير الوعي الصوتي، فقد اعتمدنا العديد من النشاطات، والتي حاولنا اختصارها في هذا الجدول الذي يشرح المهمة ومثال عنها، فكل مهمة يمكن أن تشكل نشاطاً بحد ذاتها.

مثال	المهمة
- هل توجد /f/ في <b>calf</b> ؟	1 - التطابق بين الصوت والكلمة.
- هل تبدأ <b>pen</b> و <b>pipe</b> بنفس الصوت؟	2 - التطابق بين الكلمة والكلمة.
- هل تتفق <b>run</b> مع <b>sun</b> في السجع؟	3 - إدراك السجع أو القيام به.
- ما هو الصوت الأول في <b>rose</b> ؟	4 - عزل صوت معين.

<p>- كم صوت (فونيم) يمكنك أن تسمعه في الكلمة <b>?hot</b></p> <p>- كم صوت (فونيم) يمكنك أن تسمعه في الكلمة <b>?cake</b></p> <p>- ضُم هذه الأصوات معاً /t/-/a/-/c/.</p> <p>- ما الكلمة التي ستبقى لدينا إذا ما حذفنا /t/ من وسط <b>?stand</b></p> <p>- ما الصوت الذي تسمعه في <b>meat</b> ولا تجده في <b>?eat</b></p>	<p>5 - عدد الأصوات (الفونيمات).</p> <p>6 - عدُّ الأصوات (الفونيمات).</p> <p>7 - ضمُّ الأصوات (الفونيمات).</p> <p>8 - حذف الأصوات (الفونيمات).</p> <p>9 - تحديد الصوت (الفونيم) المخنوظ.</p> <p>10 - قلب الأصوات (الفونيمات) أو عكسها.</p> <p>11 - التهجي.</p>
---	---

أمّا بالنسبة لتطوير مبدأ التسلسل، فإنَّ (رزنامة الصف) خيرٌ مُعينٌ في ذلك، فالرزنامة تُظهر اليوم، والشهر، والسنة، وبهذا كان لا بد من وضع مساند لها لتبين العلاقة بين الثانية والحقيقة، والحقيقة وال الساعة، وال الساعة واليوم، وال يوم والأسبوع، والأسبوع والشهر، والشهر والسنة. وهذا ما جعل الصف يدوِّي كخربيطة ملوّنة للوقت (Time Map)، وتصبح المسائل ملموسة و مرئية بشكل محبب للتلميذ.

وَكَنْشاطٍ تطبيقيٍّ، يمكن وضع نموذجٍ للساعة على أرض (غرفة المصادر)، حيث يمكن للتلميذ أن يتدرج من المشي على كل رقم من الأرقام حسب دوران الساعة، إلى الوقوف في الوسط وحمل يدين يمثلان عقرَيِّ الساعة (الأخضر القصير لتحديد الساعة، والأحمر الطويل لتحديد الدقائق).

أمّا بالنسبة لترتيب الأرقام أو أيام الأسبوع، فيمكن البدء بقصّ الأرقام أو تلوينها، ومن ثم إلصاق كل رقم على درجة حيث يصعد التلميذ الدَّرَج، ويُسرد الأرقام من خلال النظر إليها على حافةِ الدَّرَج؛ وهذا يساعد أيضًا في تحديد ما قبل، وما بعد، وتحديد ما يوجد في الوسط من أرقام أو أيام. وعند وجود التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة، أو أيٌّ صعوبةٍ تعلمية داخل الصف النظاميّ، يُنصح باتباع نموذجٍ (الملاعة وتعديل المسابقات). الهدفُ الأولُ هو مساعدةُ التلميذ لاكتساب أكبر قدرٍ ممكن من الأهداف وإعطائه الفرصة في إثبات هذا الاكتساب. ومن جهة أخرى، نستطيع تحديد مستوى التلميذ الأكاديميّ بشكلٍ دقيقٍ مقارنةً مع أقرانه. وفيما يلي

نموذج عن شكلٍ ومضمونٍ ورقةٍ (ملاءمة وتعديل المسابقات). يتم جمع النسب المئوية بعد تعبئة الورقة وطرحها من العلامة التي حصل عليها التلميذ في الامتحان إذا كانت العلامة من أصل 100 أو يتم احتساب النسبة المئوية إذا كانت العلامة أقل من 100.

### اسم المدرسة أو الجمعية أو المركز

العام الدراسي

### ملاءمة وتعديل المسابقات

اسم المربٍ /ة التقويمي /ة أو المختص /ة:

اسم المدرس /ة المسؤول /ة:

اسم التلميذ /ة:

المادة: التاريخ:

المساعدات الإضافية :  كلا :  نعم :

نوع المساعدات:

- البقاء مع التلميذ /ة حتى إتمام المسابقة. (٪.2)
- تشجيع التلميذ /ة لإنعام المسابقة. (٪.2)
- مساعدة التلميذ /ة على قراءة الأسئلة. (٪.2)
- قراءة الأسئلة للتلميذ /ة. (٪.2)
- شرح الأسئلة للتلميذ /ة. (٪.2)

استخدام وسائل إيضاح إضافية:

- مطروحة من قبل معلمة الصف (٪.2)
- مطروحة من قبل المربيّة التقويمية (٪.2)
- مطروحة من قبل التلميذ (٪.2)

الوقت: الوقت الأساسي: \_\_\_\_\_ الوقت المضاف: \_\_\_\_\_ (٪.2)

النـصـ: نـصـ مـعـدـلـ نـعـمـ:  (٪.2) كـلاـ:

نـوعـ التـعـديـلـ: \_\_\_\_\_

كـلاـ:  نـعـمـ:  (٪.2) أـسـئـلـةـ مـعـدـلـةـ:

نـوعـ التـعـديـلـ: \_\_\_\_\_

كـلاـ:  نـعـمـ:  (٪.2) تـمـارـينـ مـعـدـلـةـ:

نـوعـ التـمـارـينـ: \_\_\_\_\_

وـبـالـطـبعـ، يـجـبـ إـحـاطـةـ مـعـلـمـةـ الصـفـ النـظـامـيـ بـأـهـمـ التـفـاصـيلـ المـتـعـلـقـةـ بـالـتـلـمـيـذـ الـذـيـ يـعـانـيـ منـ صـعـوبـةـ مـنـ خـلـالـ وـرـقـةـ تـصـفـ حـالـتـهـ وـفـيـمـاـ يـلـيـ نـمـوذـجـ عـنـ ذـلـكـ.

اسم المدرسة أو الجمعية أو المركز  
العام الدراسي  
وـصـفـ حـالـةـ تـلـمـيـذـةـ

اسم التلميذ/ة: \_\_\_\_\_ تاريخ الولادة وال عمر: \_\_\_\_\_

الـصـفـ: \_\_\_\_\_

المـسـتـوىـ التـعـلـيمـيـ:

• في اللغة العربية: \_\_\_\_\_

• في اللغة الإنكليزية / الفرنسية: \_\_\_\_\_

• في الرياضيات : \_\_\_\_\_

حـالـةـ التـلـمـيـذـةـ :

• الحـسـدـيـةـ:

• النـفـسـيـةـ:

• الاجتماعية:

• السلوكية:

وضع التلميذ/ة الأكاديمي والترصيات:

---



---



---



---



---



---



---

أما جدول الحصص الأسبوعي للتلميذ ذي الحاجة الخاصة الذي يتابع تعليمه في مدرسة نظامية تضم قسمًا للتربية المختصة فيمكن أن يكون على الشكل التالي:

### عدد الجلسات الفردية الأسبوعية المختصة:

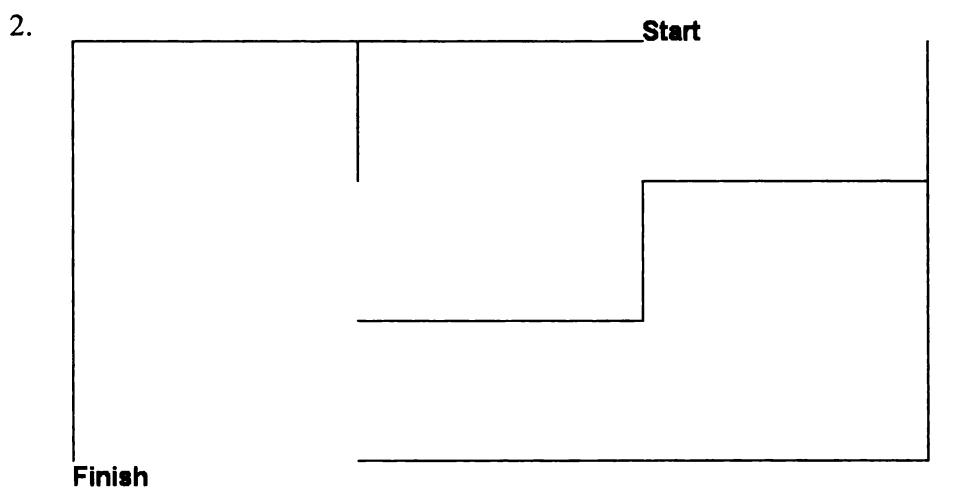
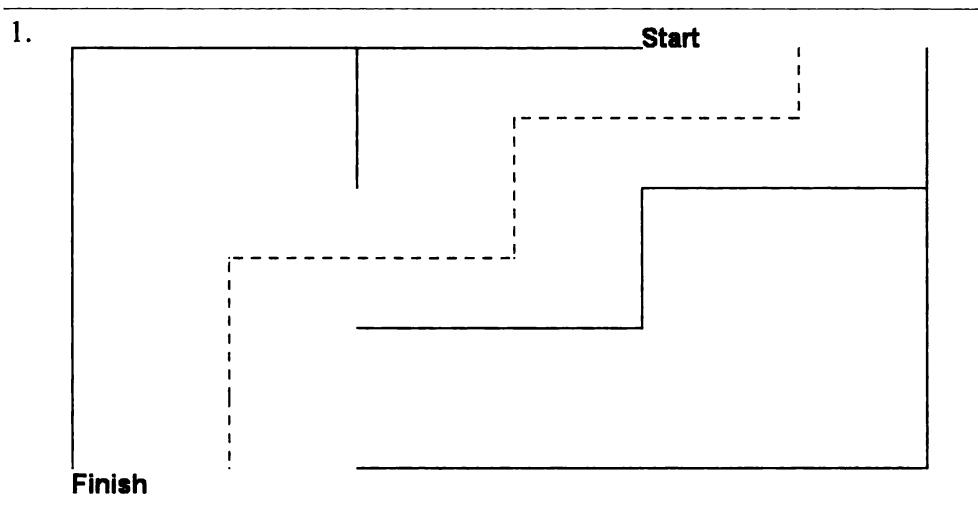
تقويم النطق: \_\_\_\_\_ العلاج النفسي الحركي: \_\_\_\_\_ التربية المختصة: \_\_\_\_\_ التقويمية: \_\_\_\_\_

الجمعة/السبت	الخميس	الأربعاء	الثلاثاء	الاثنين	
					١
					٢
					٣
					٤
					٥
					٦
					٧

المتاهمات

## (Mazes)

**Draw a line from start to finish. Do not cross any lines.**

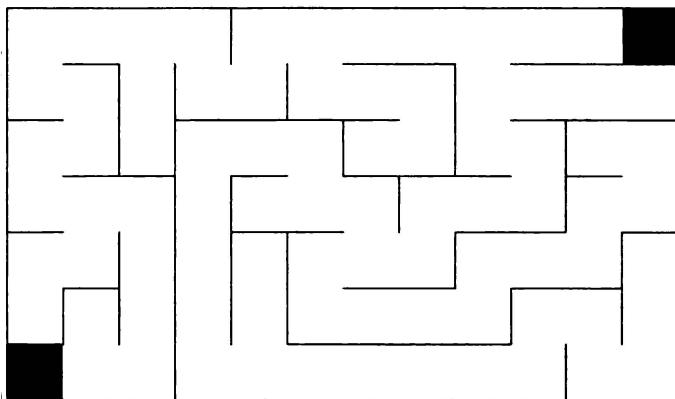


# Maze

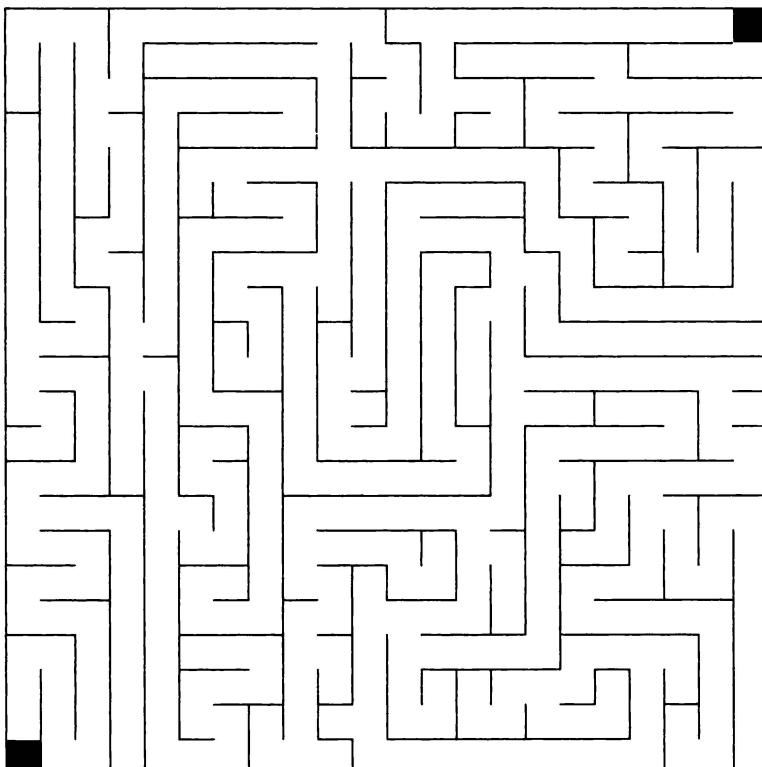
---



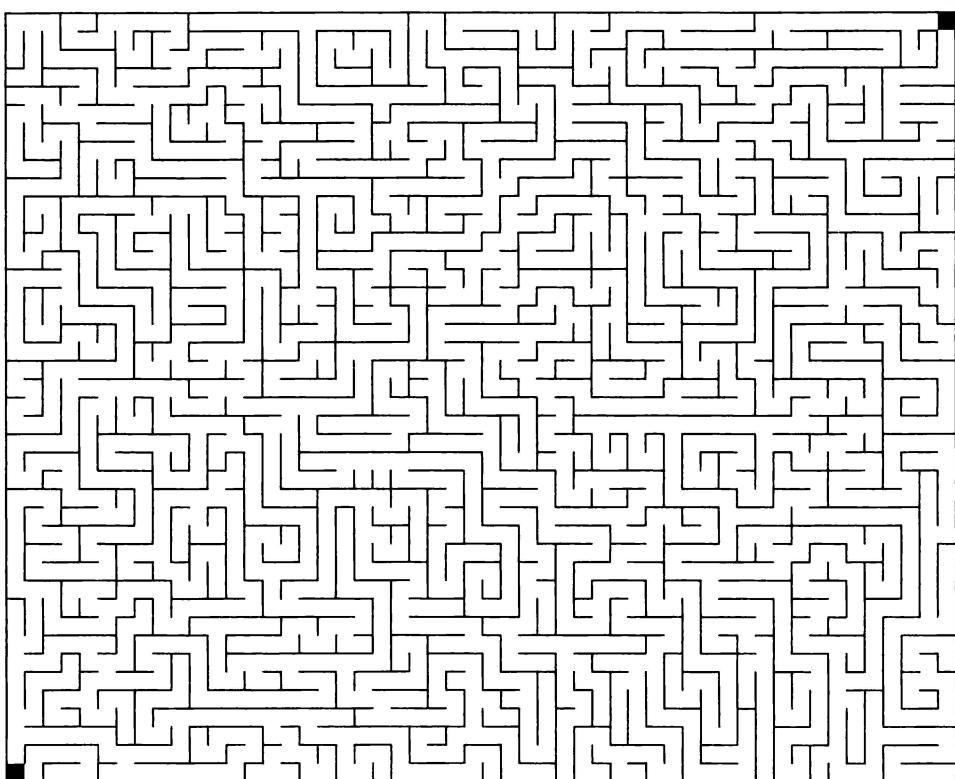
Use your red  
crayon for this game.



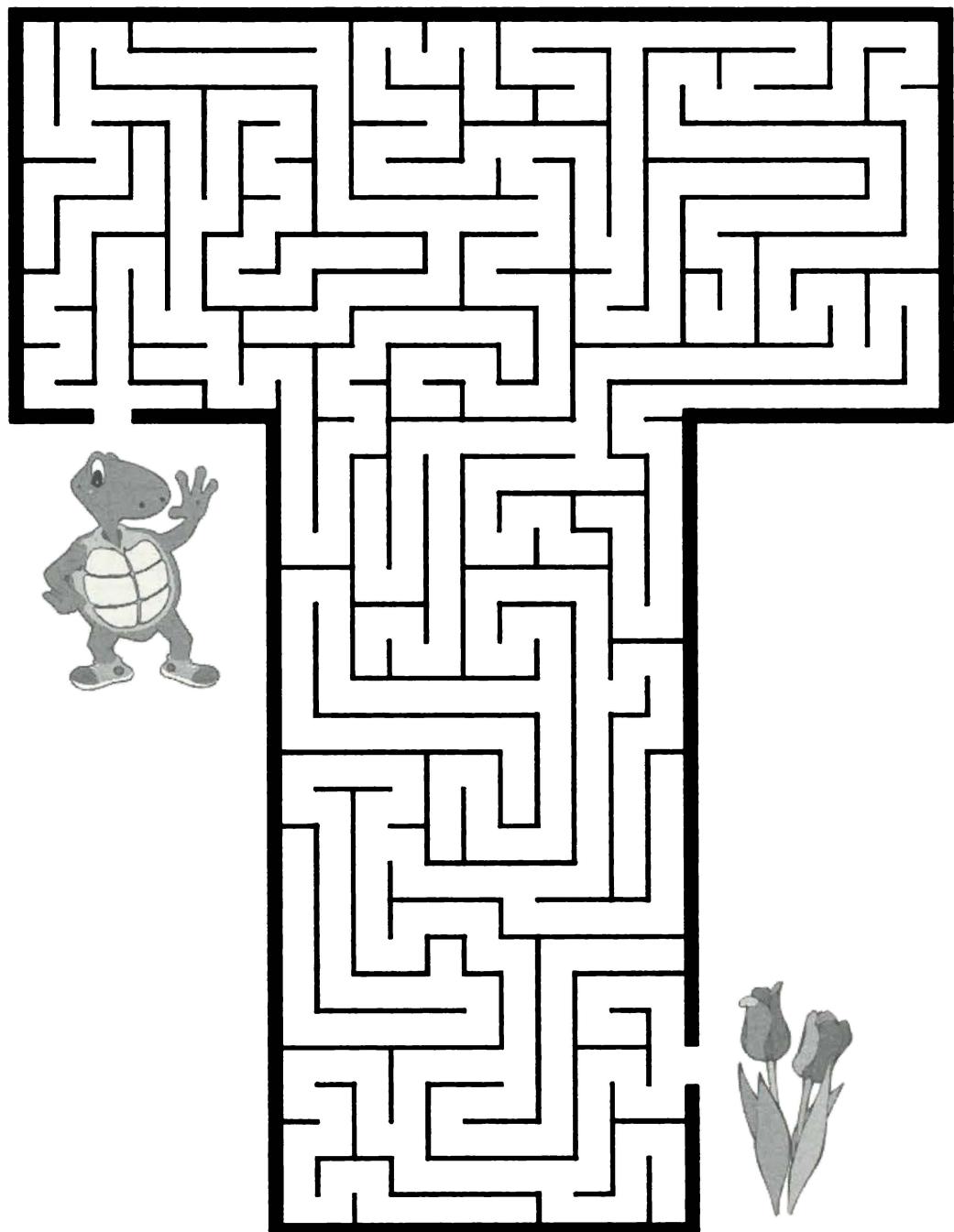
# Maze

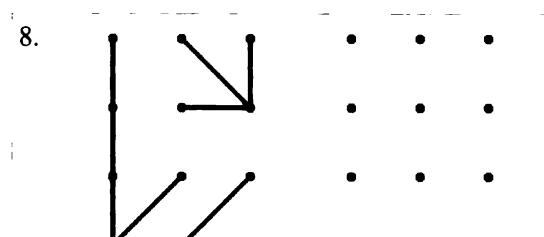
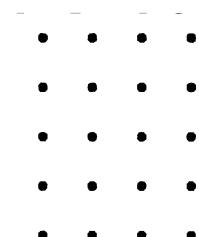
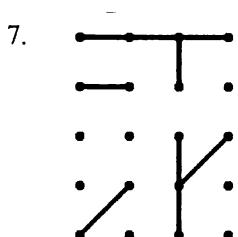
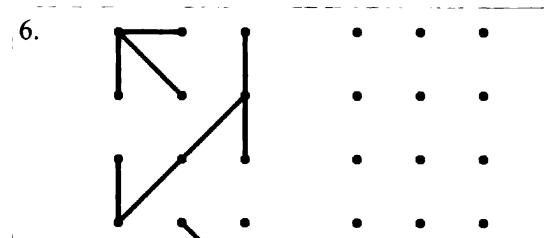
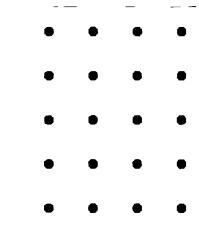
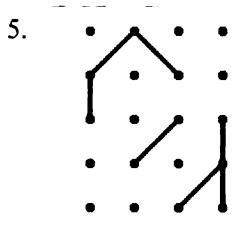
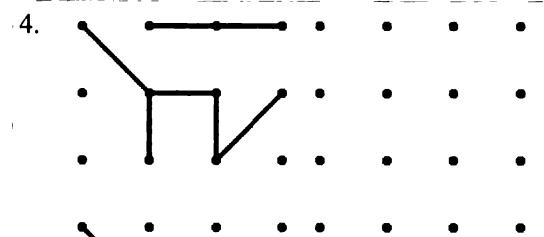
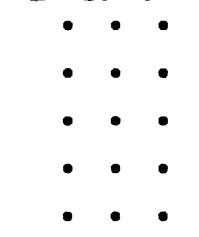
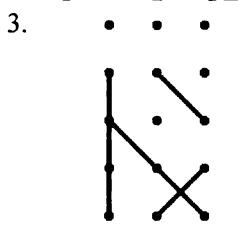
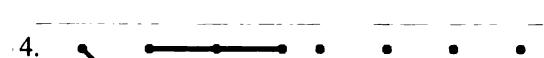
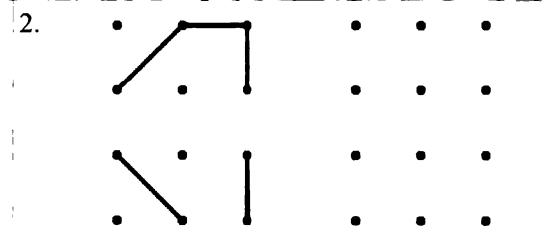
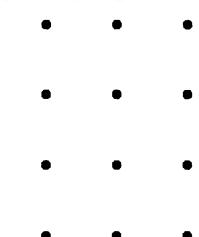
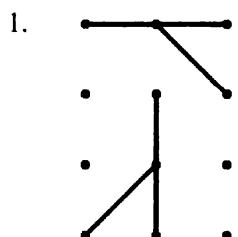


# Maze



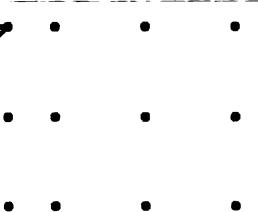
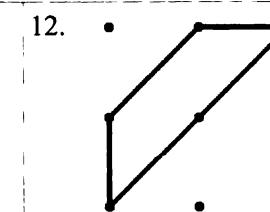
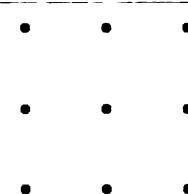
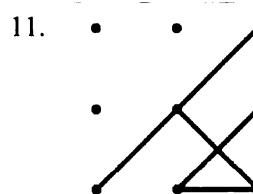
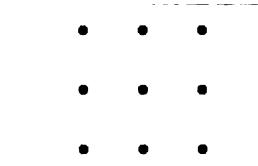
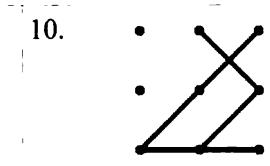
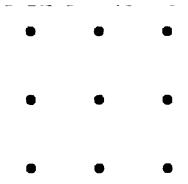
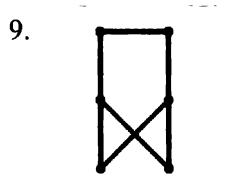
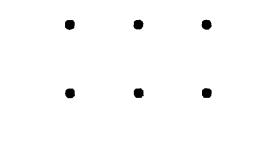
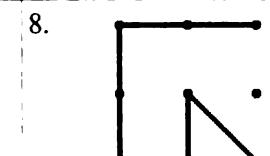
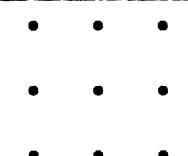
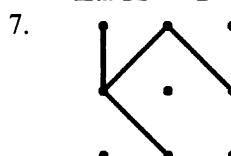
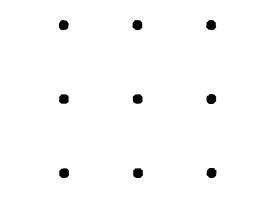
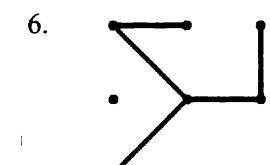
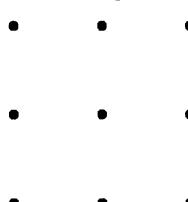
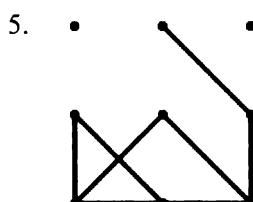
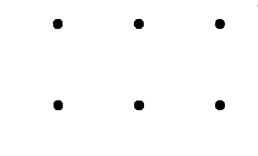
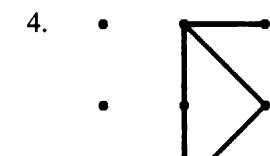
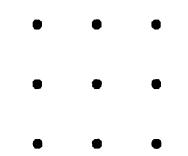
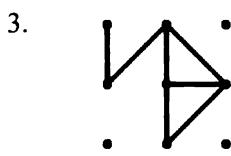
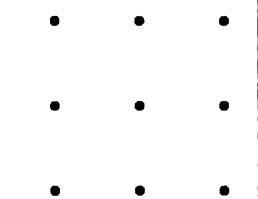
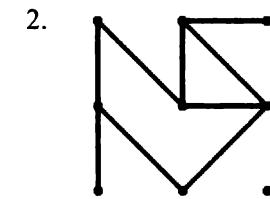
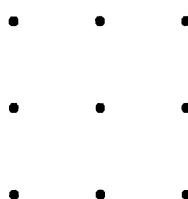
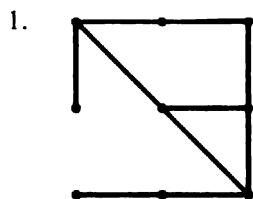
متاهات الأحرف:



**(Copy Lines)****Copy the lines shown on the left to the blank grid on the right.**

**(Copy Lines)**

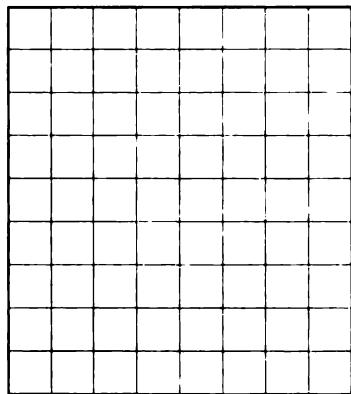
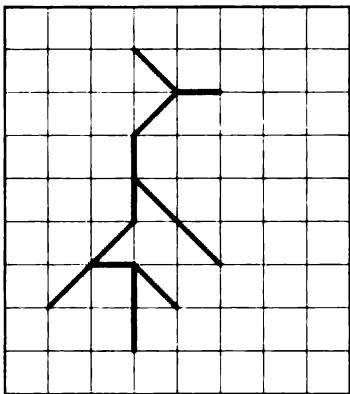
Copy the lines shown on the left to the blank grid on the right.



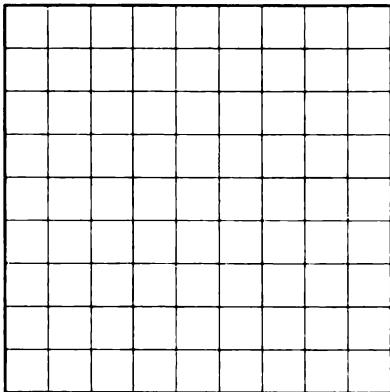
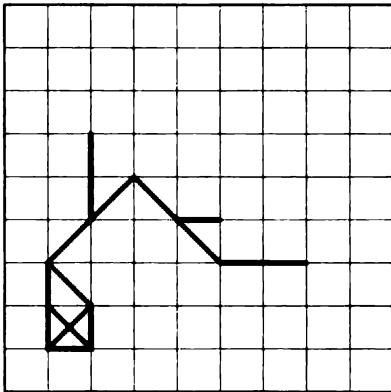
**(Copy Lines)**

**Copy the lines shown on the left to the blank grid on the right.**

1.



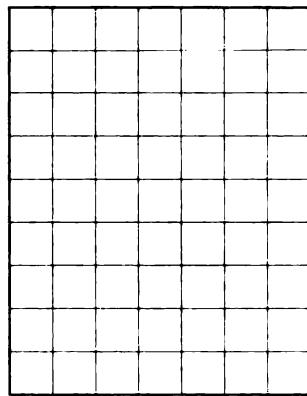
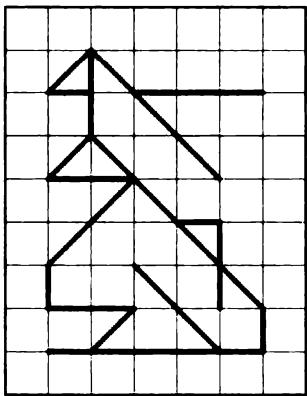
2.



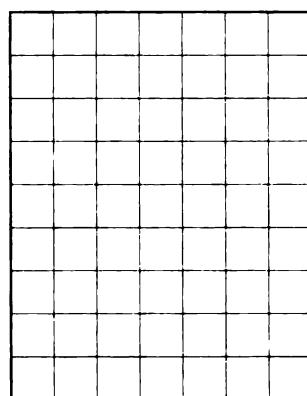
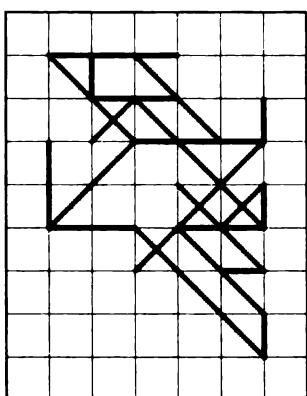
**(Copy Lines)**

**Copy the lines shown on the left to the blank grid on the right.**

1.



2.

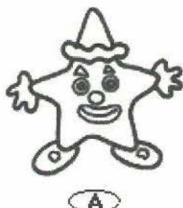


## الأشكال المختلفة:

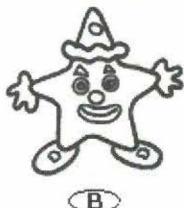
**Which Picture is Different?**

**One picture is different from the other three pictures. Circle the picture that is different from the others..**

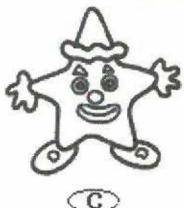
1.



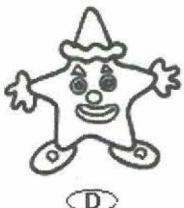
(A)



(B)

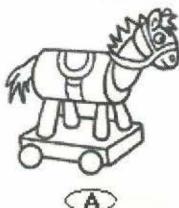


(C)

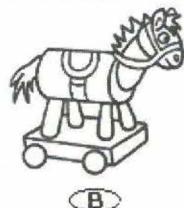


(D)

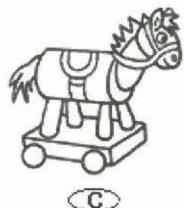
2.



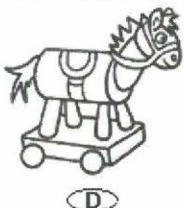
(A)



(B)

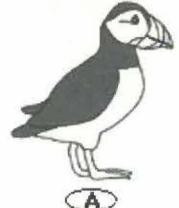


(C)

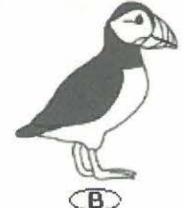


(D)

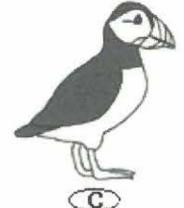
3.



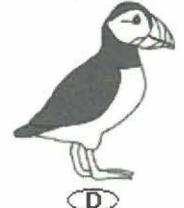
(A)



(B)



(C)



(D)

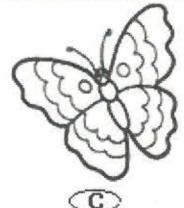
4.



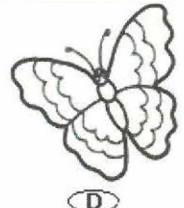
(A)



(B)



(C)



(D)

5.



(A)



(B)

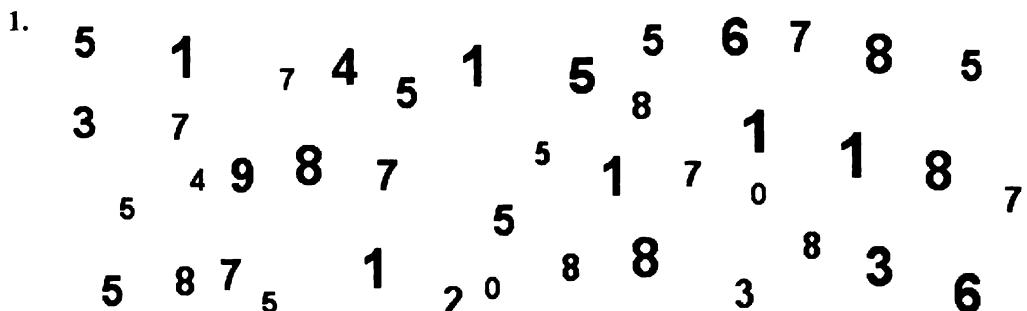


(C)



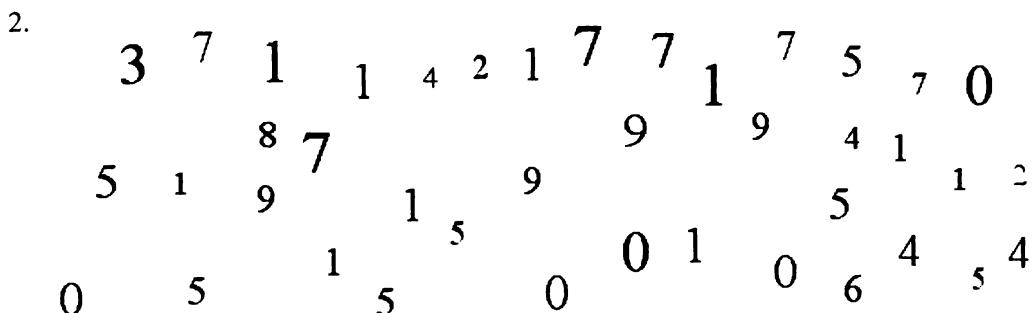
(D)

## Numbers



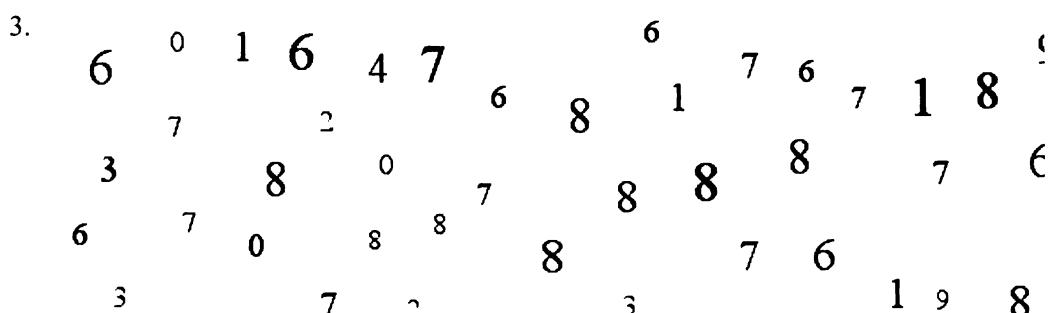
How many times is the number 8 in the above picture?

- (A) 10 times      (B) 7 times      (C) 8 times      (D) 5 times



How many times is the number 6 in the above picture?

- (A) 10 times      (B) 4 times      (C) 5 times      (D) 1 time



How many times is the number 9 in the above picture?

- (A) 9 times      (B) 3 times      (C) 15 times      (D) 2 times

## Numbers

1.

319	154	319	357	319	387	188	886
886	154	750	154	673	319	296	
188	319		886		188	188	188
			387		154	750	296
							188

How many times is the number **750** in the above picture?

- A 2 times     B 5 times     C 1 time     D 4 times

2.

586	420	420	278	622
376	586	420	420	630
376	420	908	586	586
			278	278
			420	
				762
				376

How many times is the number **908** in the above picture?

- A 7 times     B 3 times     C 6 times     D 1 time

**Numbers**

1.

three case mean barn pail

**around**      **around**      **mean**      **mean**      **around**  
**mean**      **around**      **mean**      **mean**      **around**  
**three**      **town**      **around**      **around**      **pail**  
**pail**      **must**      **town**      **around**      **pail**  
**mean**

How many times is the word **mean** in the above picture?

- (A) 5 times    (B) 6 times    (C) 7 times    (D) 2 times

2.

**last**      **last**      **last**      **green**      **flat**      **bend**  
**last**      **flat**      **green**      **cart**      **last**      **last**  
**slot green**      **last**      **cart**      **last**      **last**      **last**  
**bend**      **green**      **bend**      **green**      **cart**

How many times is the word **last** in the above picture?

- (A) 9 times    (B) 6 times    (C) 4 times    (D) 1 time

3.

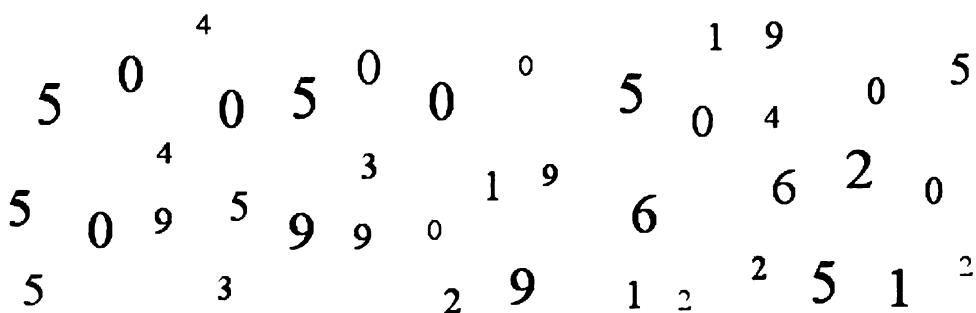
**swim**      **felt**      **dime**      **swim**      **trick**      **tell**  
**swim**      **swim**      **swim**      **swim**      **swim**      **swim**  
**swim**      **swim**      **swim**      **swim**      **swim**      **swim**  
**swim**      **swim**      **swim**      **swim**      **swim**      **swim**

How many times is the word **trick** in the above picture?

- (A) 4 times    (B) 1 time    (C) 11 times    (D) 2 times

## Numbers

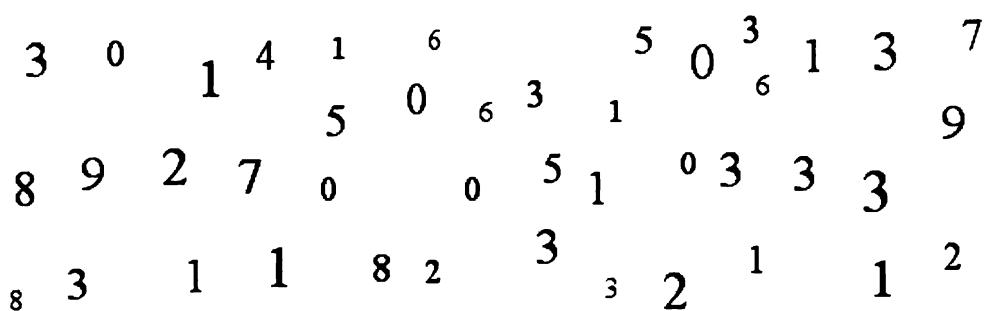
1.



Count the numbers **greater than 6** in the above picture. How many times did you count a number **greater than 6**?

- A 40 times     B 32 times     C 6 times     D 35 times

2.



Count the numbers **greater than 8** in the above picture. How many times did you count a number **greater than 8**?

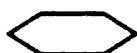
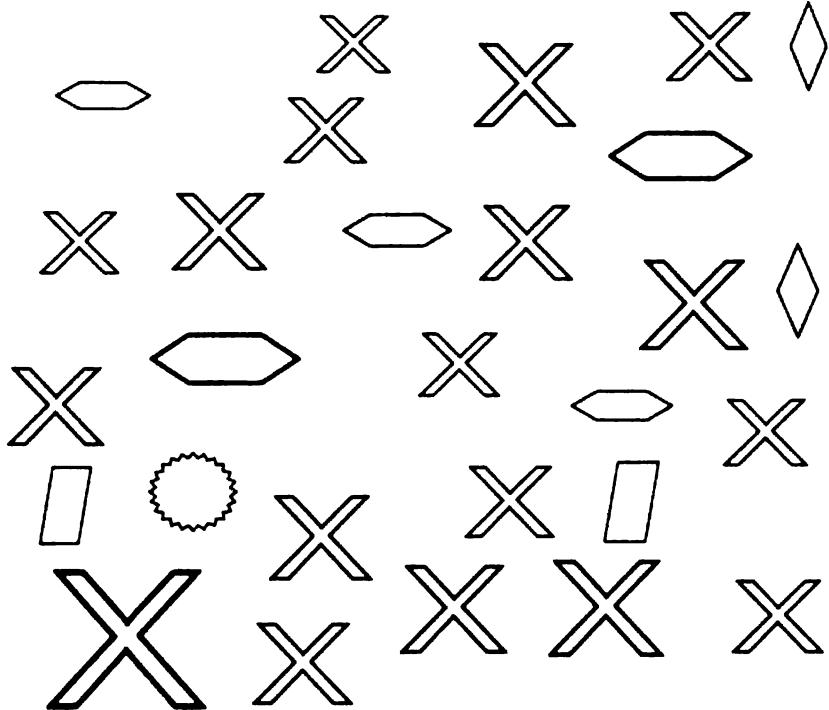
- A 2 times     B 31 times     C 7 times     D 38 times

## التلوين

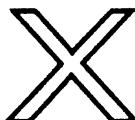
## (Color Shapes)

Color all the shapes.

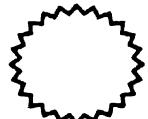
1.



Color yellow



Color blue



Color red



Color green



Color brown

**Draw the missing parts of the picture on the right. Color the picture on the left.**

1.

Left

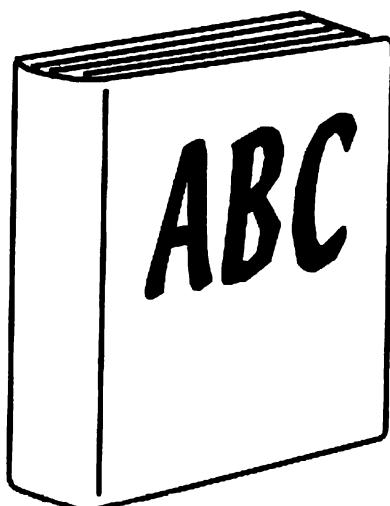


Right

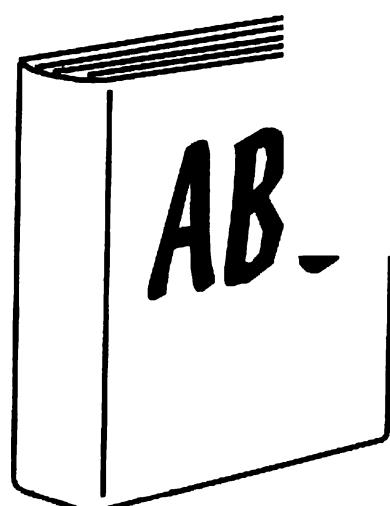


2.

Left



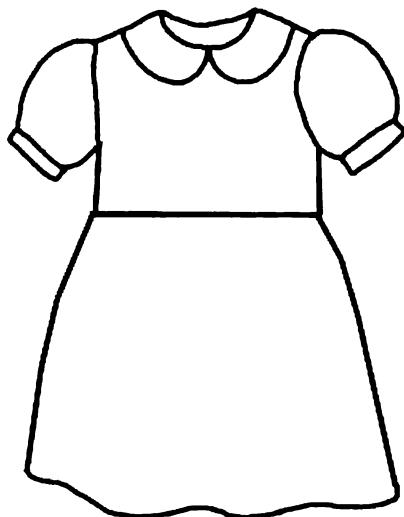
Right



Draw the missing parts of the picture on the right. Color the picture on the left.

1.

Left

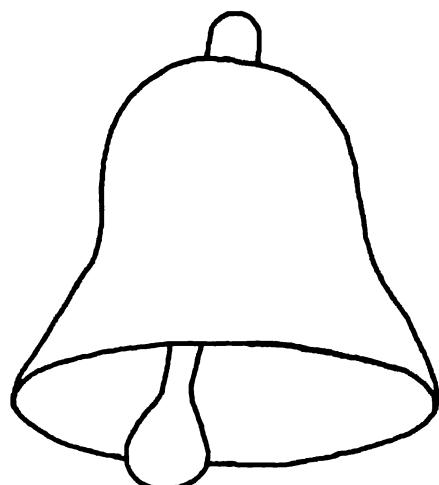


Right

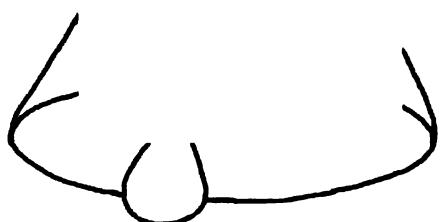


2.

Left

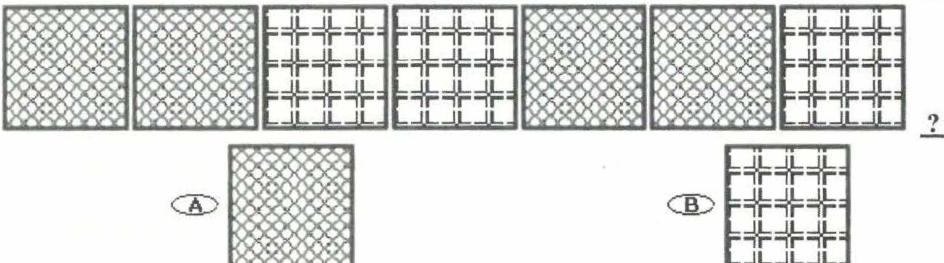
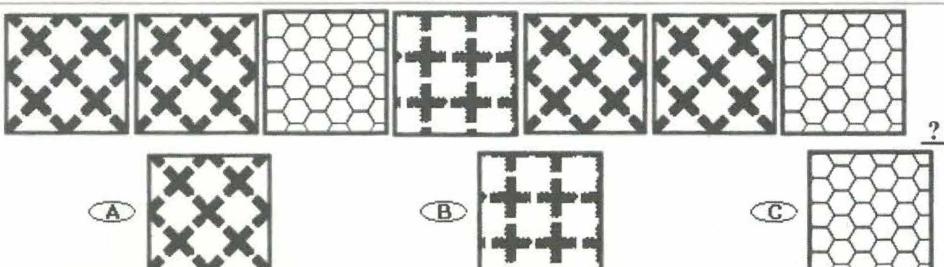
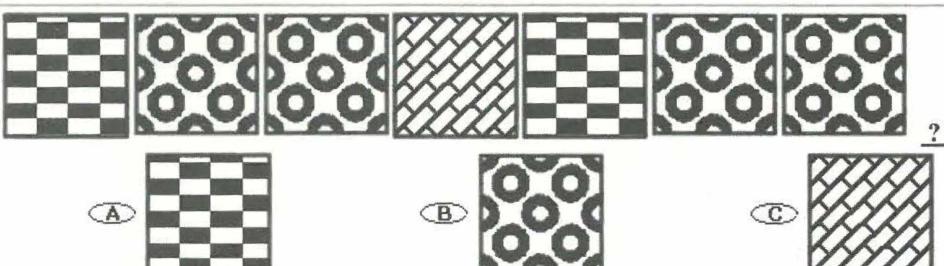
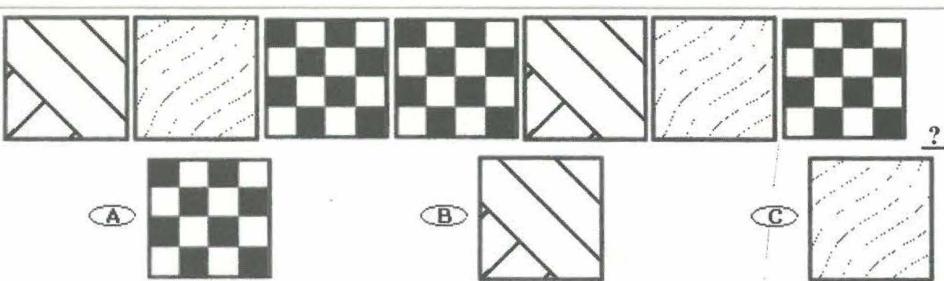


Right



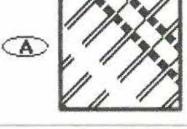
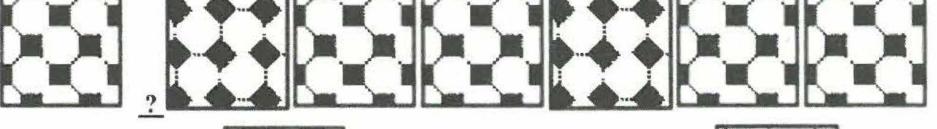
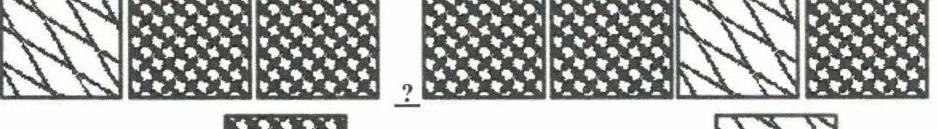
**(Patterns)**

Pick the picture that comes next in the pattern.

1.  ?
2.  ?
3.  ?
4.  ?

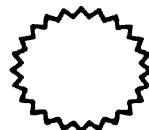
## (Patterns)

Pick the picture that comes next in the pattern.

1.   
2.   
3.   
4.   

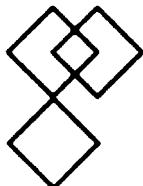
Match the complete picture on top with one of the four choices.  
Lines are missing from each of the four choices.

1.



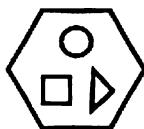
- (A) (B) (C) (D)

2.



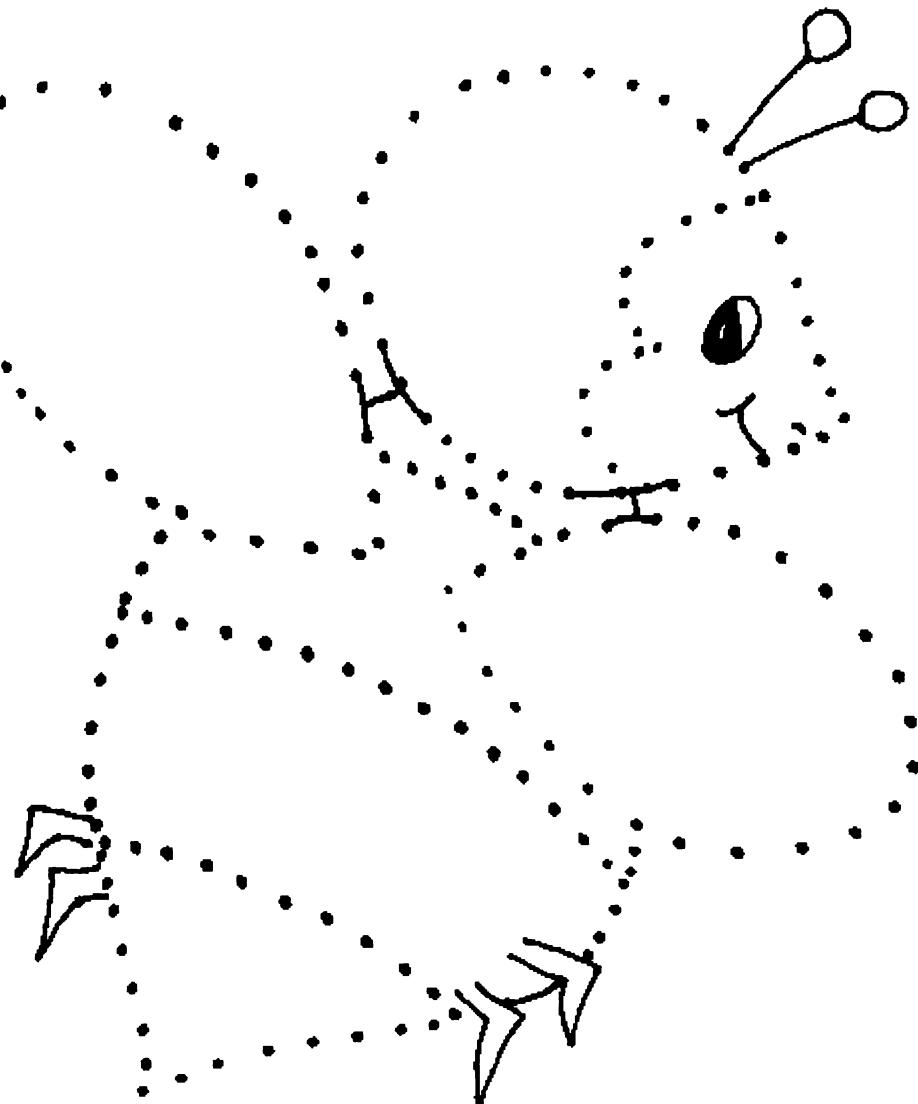
- (A) (B) (C) (D)

3.

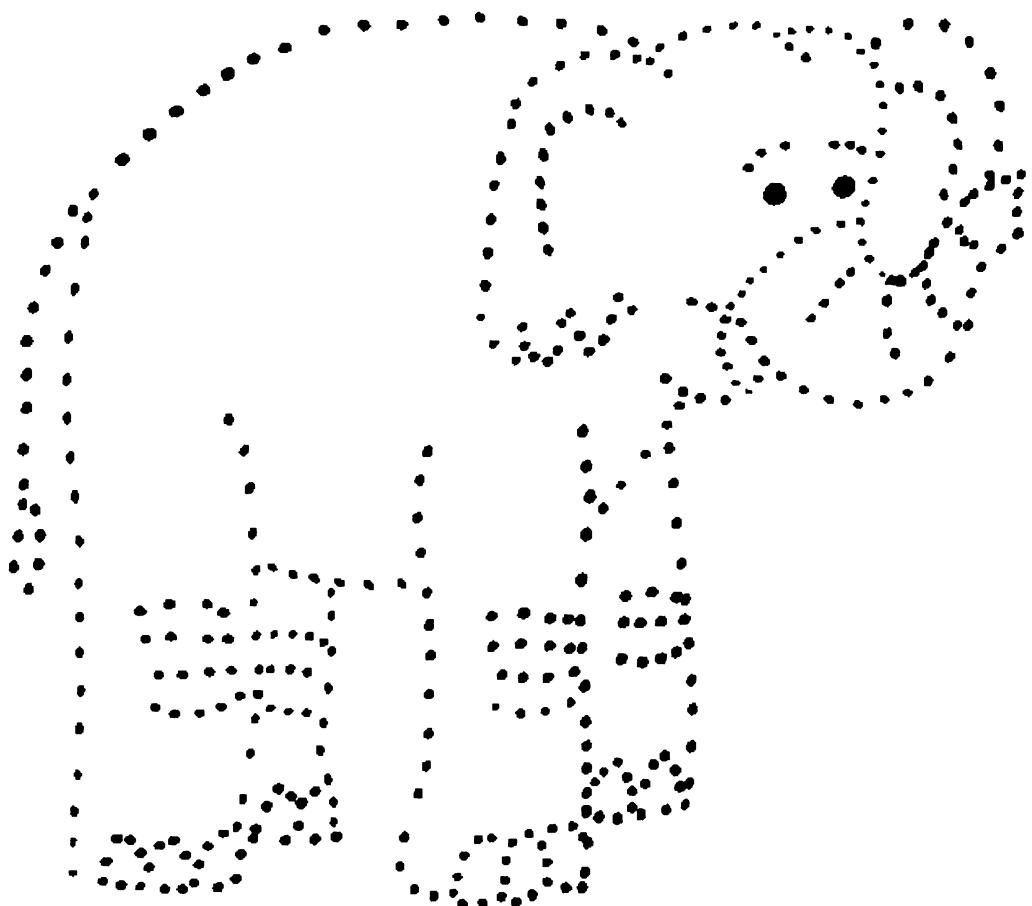


- (A) (B) (C) (D)

أكمل الشكل ولوّن.



أكمل الشكل ولوّن.



**(Sudoku)**

املاً المربعات بطريقة حيث كل خط عموديٌّ وأفقيٌّ وكل ثلات مربعات عمودية وأفقية تحتوي على الأرقام من (٩ - ١).

2		5			7			6
4			9	6			2	
				8			4	5
9	8			7	4			
5	7		8		2		6	9
			6	3			5	7
7	5			2				
	6			5	1			2
3			4			5		8

**الحلُّ**

2	3	5	1	4	7	9	8	6
4	1	8	9	6	5	7	2	3
6	9	7	2	8	3	1	4	5
9	8	6	5	7	4	2	3	1
5	7	3	8	1	2	4	6	9
1	4	2	6	3	9	8	5	7
7	5	9	3	2	8	6	1	4
8	6	4	7	5	1	3	9	2
3	2	1	4	9	6	5	7	8

ويجب ألا ننسى أهمية (الأدوات الموسيقية) في مساعدة التلميذ في تطوير مهارات التنفيم، والمقاطع الصوتية، والتسلسل؛ والذاكرة وما شابه. فعندما تكون الذاكرة السمعية جيدة لدى التلميذ؛ يمكن اعتمادها كوسيلة مهمة لتعليم، وخصوصاً في المراحل الأولى للأهداف التي تم ذكرها. وعندما تكون الذاكرة السمعية وجميع المهارات المتعلقة بها ضعيفة يجب اعتماد النشاط الموسيقي كهدف للتعليم. ومن هذه الأدوات الموسيقية يمكننا الاستعانة بما يلي:

Maraca	الخشيشة
Wooden tambourine	الدُّفُّ
Wooden clacker	القططية
Wooden bell sticks	العصا الإيقاعية
Wooden drum	الطبَل
Cymbals/ castanets	الصنجات
Triangle	المثلث الموسيقي
Gong	الطَّسُّ

لابد من الإشارة إلى أهمية الرياضة، والتغذية السليمة في عملية تطور ونضوج التلميذ. فالرياضة مهمة لتحقيق اللياقة البدنية والتطور الجسدي للتلميذ، وتساعد على احترام النظام والتقييد بالقوانين، ووضع الأهداف، والتخطيط، والمحاولة وإعادة المحاولة، والاستمرارية، والدقة، والتناسق الحركي النظري والسمعي وما شابه.

والتغذية السليمة تعطي الطاقة المتوازنة للعمل والنشاط والتطور الجسدي السليم، والتوازن، وتقوية جهاز المناعة.

وبالإضافة إلى ذلك لا بد من أن نذكر أهمية الألعاب التربوية المتاحة للجميع والتي يمكن ممارستها مع الأهل، والاختصاصيين، والأصدقاء. ومثال على ذلك:

اسم اللعبة	الأهداف التي يمكن أن تتجزئها
السلم والحياة	التعرف على الأعداد، العد، تقبل فكرة الربح والخسارة، المنافسة، والتركيز.
إنسان حيوان شيء	اكتشاف الصوت الأول للكلمات، استرجاع المخزون اللغوي للمفردات، العد، السرعة في التفكير والإجابة، والتركيز.

دومنيو	العَدُّ، التخطيط، والتركيز.
سكرابل	اكتشاف كلمات جديدة، استرجاع المخزون اللغوّي للمفردات، المنافسة، والتركيز.
المونوبلي	التعرُّف على الأعداد، العَدُّ، تقبُّل فكرة الربح والخسارة، المنافسة، التركيز، والتدريب على البيع والشراء.
رئيس	التخطيط، تحديد الأهداف، ترتيب الأحداث، التسلسل في الأحداث، تقبُّل فكرة الربح والخسارة، والمنافسة.

أمّا بالنسبة للأغاني، فيمكن الاستعانة بالإنترنت ([www.lyrics.com](http://www.lyrics.com)) للحصول على كلمات أي أغنية تكون مناسبة لعمر التلميذ وقدراته. ومن خلال الأغنية يستطيع التلميذ أن يرى الكلمات ويسمّعها؛ فيربط بين شكل الكلمة كوحدة كاملة وصوتها، وتساعده على تنشيط الذاكرة من خلال الحفظ، وتساعد على إدراك مبدأ التسلسل، وتطور مهارات التغييم، ويمكن الاستعانة بكلمات الأغنية في الإملاء لاحقاً.

أمّا بالنسبة للألعاب الإلكترونية التعليمية، فنجد العديد منها على الإنترت ومنها نذكر ما يلي:

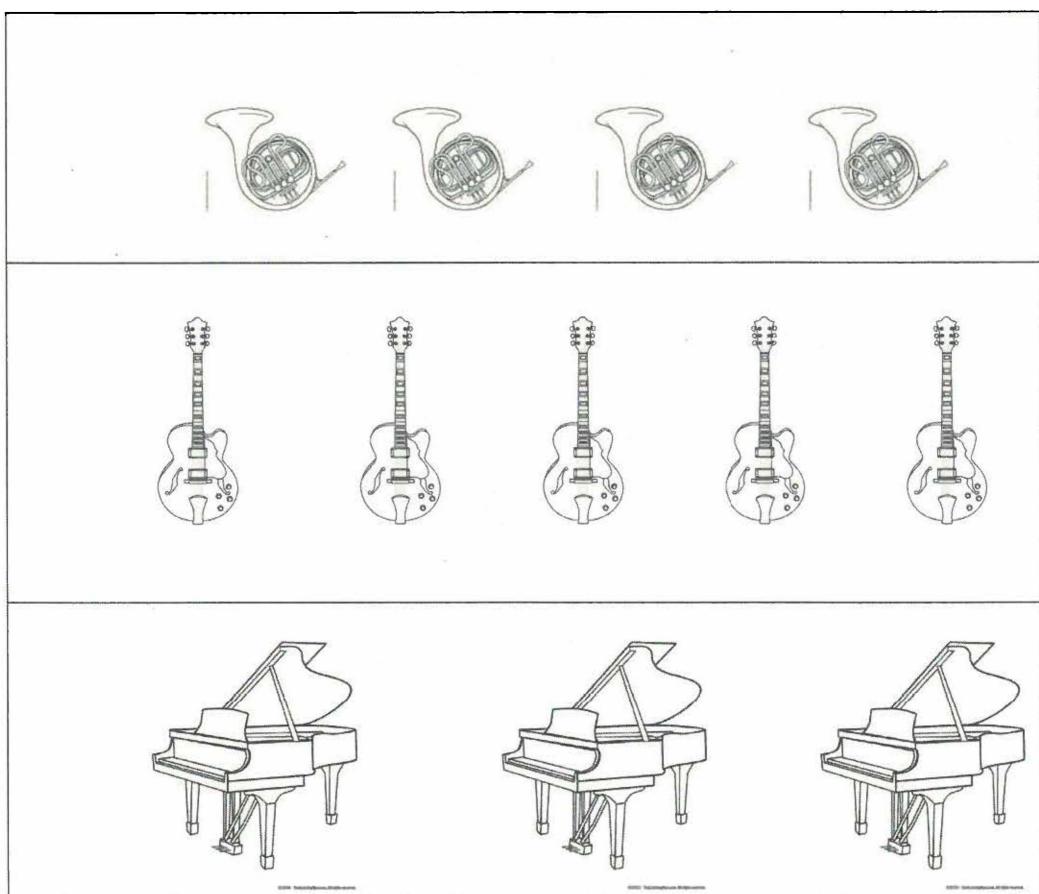
#### جدول مواصفات الألعاب الكمبيوترية

م	اسم اللعبة	أهدافها وفكرتها	الصعوبات التي تيسّرها لللّيمايد الديسلكسي
1	Rover	متاهة Rover ؛ تهدف إلى إثارة تفكير التلميذ لتخطى الحاجز المشعة (الليزر) والسائلة (الماء) والوصول إلى الحيوان (الكلب) واجتياز المتاهة بأمان.	الاتجاه للأمام والخلف، تزامن وتركيز والتسلسل والتآزر الحركي.
2	Prince	رحلة الأمير لنجد الأميرة المسورة؛ وتهدف إلى إثارة تفكير التلميذ لتخطى الحاجز، والقفز إلى أعلى وإلى أسفل، والتحرك في كافة الاتجاهات، واختيار نوعية المشروب الآمن أثناء الرحلة.	الاتجاه إلى أعلى وإلى أسفل - التتابع - تآزر وتنظيم الحركة - التعامل مع الرموز.

النكرار - التركيز - التأزر - التابع - التسلسل .	تطابق الصور والأشكال، وتهدف إلى إثارة تفكير التلميذ لتحديد الصور والأشكال المتطابقة من بين الصور والأشكال الحافية المتراكبة، وتصاحب الإجابات الصحيحة بصوت معزز .	Dragon	3
تركيز الانتباه - التأزر العصبي العضلي - اتجاه الحركة في الفراغ .	التحليل الجوى في الفضاء، وتهدف إلى إثارة تفكير التلميذ لمحاكاة قائد الطائرة assimilation بداية من تحرك الطائرة وأثناء التحليل في ظروف مناخية وجوية متباعدة .	Sky	4

### الرقم 3

ألون  المجموعة التي تحتوي على 3 صور





## **الخاتمة**



## التدخل المبكر

يعني التدخل المبكر والإجراءات المصاحبة له، سرعة تقديم الخدمات الوقائية، والعلاجية الشاملة من مثل خدمات الوقاية والرعاية الصحية الأولية، وكذلك البرامج التأهيلية، والتربوية، والنفسية اللاحقة. وبهذا المفهوم الشامل فإن خدمات التدخل المبكر يتم تقديمها مباشرةً لللامذة أنفسهم، وكذلك أسرهم، أو أولياء أمورهم. إضافةً إلى أن هذه الخدمات المبكرة يمكن أن تكون على مستوى البيئة والمجتمع المحلي، وذلك من خلال التقليل من الحواجز، أو العوائق المتواجدة في البيئة المحلية، وكذلك تطوير وتحسين إجراءات السلامة المتوفرة محلياً، ومن ثم العمل أيضاً على تعزيز وتنمية برامج التوعية الاجتماعية بمشكلات التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة والآثار السلبية المترتبة عليها.

ويمثل التشخيص المبكر، أولى الخطوات الإجرائية التي تهدف إلى الكشف المبكر عن مختلف الأضطرابات المعرفية، والسلوكية، والصحية، والحركية، أو تلك الحالات التي يمكن أن تكون في المستقبل أكثر عرضة للإصابة نتيجة لظروفهم الأسرية والبيئية، أو بعض الظروف الأخرى التي تجعل منهم تلامذة أكثر عرضة للإصابة بصعوبات، أو مشاكل، أو إضطرابات.

وللتدخل المبكر أهمية خاصة، ومبررات قوية يتفق عليها معظم الباحثين في هذا المجال. ويمكن تلخيص هذه المبررات بثلاثة نقاط:

النقطة الأولى، تركّز على نتائج جميع الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية، التي تؤكّد أنّ مراحل النمو الأولى تعتبر ذات أهمية بالغة في نموّ التلميذ وتكيّفه. وعليه، فإن التدخل المبكر في هذه المرحلة سوف يُسهم بدون أدنى شكّ في تنمية قدرات التلميذ العقلية والحركية، ويحسّن في سلوكه الاجتماعي، والانفعالي.

والنقطة الثانية، ترَكَّز على أنَّ توفير مثل هذه البرامج قد يخفِّف أو يمنع الإعاقة، وبالتالي يَحدُّ من تحويلي أعداد كبيرة لبرامج التأهيل، مما يؤدّي إلى تخفيف الجهد والتكلفة الماديَّة المتوقَّعة لاحقاً، والمتربَّبة على تقديم خدماتٍ متخصصةٍ. وهكذا فإنَّ توفير برامج غنية بالتأثيرات في السنوات الأولى من حياة التلميذ يساعد بشكلٍ مؤكَّد على اكتسابه مختلف المفاهيم والمهارات الضروريَّة، سواء كانت لغوية، أو معرفية، أو سلوكيَّة، أو اجتماعية، أو أكاديميَّة، وذلك وفق الاحتياجات الفردية لكلَّ حالة.

والنقطة الثالثة، ترَكَّز على دور الأسرة، ومدى دعمها للتلميذ الذي يعاني من مشكلة تعليمية من ناحية المتابعة اليوميَّة، وهذا بالطبع يؤدّي إلى التخفيف من الأعباء الماديَّة للأسرة عندما يصبح التلميذ قادرًا على العمل والإنتاج.

### أوجه الشبه بين دراستنا والدراسات السابقة

إنَّ دراستنا تشبه جميع الدراسات السابقة التي وَضعت برامجَ لعلاج صعوبة القراءةِ من نواحي عديدة.

بالنسبة لبرنامج (ديستار) للقراءة، فإنَّ أوجه الشبه تمثل في اعتماد الهدف الأول في البرنامج في دراستنا وهو تعليم المهاراتِ، والوعي باتجاه اليمين واليسار، ومن جهة الهدف الثالث، المتمثل في تعليم المهاراتِ والوعي بالإيقاع.

أمَّا بالنسبة لبرنامج (ادمارك) للقراءة، فإنَّ أوجه الشبه تمحور حول الهدف الثاني في البرنامج، وهو معرفة الاتجاهات.

أمَّا بالنسبة لطريقة (ريبوس)، فإنَّ القاسم المشترك مع ما استعَنا به في دراستنا هو الاعتماد على الرسوم، والصور للتسمية وإغناء مخزون المفرداتِ عند التلميذ شفوياً.

أمَّا بالنسبة للطرق العلاجيَّة المتمثَّلة في طريقة الحواس المتعددة للقراءة (أسلوب فرنالد، وأسلوب جلنجهام)، أو طريقة الحروف المعدَّلة (أسلوب التعليم البدائي للحروف ونظام التمييز)، أو طريقة التازر البصريّ، فإنَّ الطرق الثلاثة يتعاطَّون بشكلٍ مباشرٍ مع اللغة من ناحية تعليم الكلمات ثم الأحرف، أو الكلمة من خلال التكرار للوصول إلى الطلقة والسلامة في الأداء، فإنَّ مجال بحثنا لم يصل إلى هذه المرحلة المتعلَّقة بتعليم اللغة بشكلٍ كاملٍ، واقتصر على المهارات الأساسية التي يحتاجها التلميذ لتعلم اللغة.

## المدارس الشاملة (الجامعة)

تقوم فكرة المدارس الشاملة (أو الجامعية) التي ظهرت في منتصف الثمانينيات من هذا القرن، على أهمية توفير فرص التعليم والتدريب لجميع التلامذة ضمن برنامج المدرسة العادي، وفي الصفوف العادية على نحوٍ يكون فيه التلامذة ضمن برنامج المدرسة العادي، وفي الصفوف النظامية أو العادية على نحوٍ يكون فيه البرنامج المقدم مصمّماً بشكلٍ يلبي احتياجاتِ جميع التلامذة، ويخلقُ في الوقت نفسه بيئةً صفيّةً ودراسيةً تدعيميةً. وضمن هذا التوجّه، فإنَّ كلَّ تلميذٍ - مهما كانت درجة الصعوبة أو الاضطراب أو الإعاقة - يكون محظيًّا بالدعم والمساندة والتقدير من مجتمع المدرسة، سواءً أكانوا أقرانًا أم معلمين أم إدارة، على نحوٍ يتّحَمَّلُ فيه الجميع المسئوليةَ بعضهم تجاه بعضٍ.

وتعتمد الفلسفة التي تقوم عليها فكرة (المدارس الشاملة) في الأساس على الدور المتوقّع، والوظائف الحقيقية للمدرسة، بحيث يفترض أن تتحمّل المدرسة مسئوليّةً أخلاقيّةً تتحقّق من خلالها فرصُ المساواة والإنصاف لجميع التلامذة مهما اختلفت حاجاتهم، ثم تزويد كلِّ منهم بالفرصة لكي يتّعلّم من أقرانه في بيئةٍ تربويّةٍ طبيعيةٍ متكمّلةٍ يتمُّ فيها إثراء خبراتهم التعليمية، وإتاحة الفرص لكي يتّعلّموا من بعضهم البعض، وزيادة إحساسهم بالعناية ببعضهم وتكوين اتجاهاتٍ، وقيم اجتماعيةٍ مفيدةٍ. وبذلك، فإنَّ جميع التلامذة يجب أن يكونوا جزءًا من المسار الطبيعي والعادي تربويًا، اجتماعيًّا، ومهنيًّا. فعلى المدرسة إذن مسؤولةً احتواءً جميع التلامذة، والعمل على تطوير أهدافٍ ملائمة لكلِّ تلميذ بدلاً من تكليفهم جميعًا بتعلّم المهمات نفسها لكي يكونوا على المستوى نفسه من الكفاءة. وعلى المدرسة أيضًا أن تنظر إلى الخصائص الفردية لكلِّ تلميذ بدلاً من النظر للبعض على أنَّهم ذوو احتياجاتٍ خاصة، والبعض الآخر على أنَّهم ذوو احتياجاتٍ عاديَّة.

وبهذا المفهوم، فإنَّ المدرسة بالمعنى الشمولي تكون أكثرَ تطوارًأً، وتختلف إلى حدٍ ما عن فكرة الدمج التي سادت خلال العقودِ الماضيين. ففي المدرسة الشاملة يتم التركيز أولاً على احتواء جميع التلامذة منذ البداية دون استثناءٍ لأيِّ منهم. وبما أنَّ المدرسة ضمن هذا التوجّه تفتح أبوابها منذ البداية لجميع التلامذة، فإنه لن يبقى خارجها أحدٌ يكون في حاجةٍ إلى دمج أو إعادةٍ إليها. بمعنى أنه لن يكون هناك ما يدعو لعملية الدمج ما دام جميعُ التلامذة قد تمَّ احتواهُم أصلًاً من قِبَل المدارس الشاملة.

وفي ضوء هذا التصور الحديث للمدرسة الشاملة، تتكسر الحقوق الأساسية لجميع الطلبة فيتمتعون بالقبول والترحاب من قبل مجتمع المدرسة ككل، وتحقيق كل احتياجاتهم في ظل الإمكانيات المتاحة. وهذا يحقق الدمج والتكميل معاً، وبالتالي المساعدة في إعدادهم للأوضاع المهنية المستقبلية، والنفاذ مع بقية أفراد المجتمع دون أي صعوبات تكيفية تذكر.

### المقارنة بين تجربة المجتمعات المتحضرة ومجتمعنا

عند مقارنة مجتمعنا مع المجتمعات الغربية المتحضرة مثل الولايات المتحدة وفرنسا؛ نجد أنَّ الاختلاف يبدأ مع نظرة المجتمع للتلميذ ذي الحاجة الخاصة، حتَّى يصل إلى الحقوق والواجبات. فمجتمعنا اللبناني بدأ بتقبُّل فكرة وجود حقوقِ للتلميذ ذي الحاجة الخاصة منذ فترة قريبة لا تتعدي السنوات العشر، ولقد بنينا هذا الرأي على تاريخٍ بدء إنشاءِ أقسام التعليم المختص ضمن المدارس النظامية. إنَّ نظرة المجتمع اللبناني بدأت تختلف، ولكن من جهة الحقوق لم نشهد تطورات بارزة في هذا المجال.

في المجتمعات المتحضرة، عندما تُسجَّل أي صعوبة غير طبيعية ضمن المدارس الرسمية، يتم تحويل التلميذ بشكل مباشر للاختصاصين للكشف عن الصعوبات التي يعاني منها، وهذا كله على نفقة الدولة. وبعد تشخيص حالته يجري تأمين المساعدة المتخصصة، وفي حال عدم تواجدها في المدرسة المسجل فيها يتم نقل التلميذ لمدرسة تضم قسماً للتعليم المختص ضمن محيط سكنه، وفي حال عدم توفر ذلك، تعين وزارة التربية اختصاصياً يتوجه إلى منزل التلميذ في أوقاتٍ محددةٍ للعمل معه على معالجة هذه الصعوبة.

وعندما يصل لمرحلة إجراء الامتحانات بقصد الانتساب للجامعة مثل (TOFEL) والـ(SAT)، نرى أيضاً أنَّ هناك ما يكفل ذلك من التسهيلات الضرورية المساعدة للتلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يؤمنُ للتلמיד الذي يعاني من صعوبة القراءة امتيازاتٍ تراوح ما بين إعطائه وقتٍ أطول للانتهاء من الامتحان، إلى تشخيص شخصٍ يقرأ له الامتحان. وهذا الدعم يستمر طوال فترة الدراسة حتَّى التخرج.

أما في لبنان، فلنلقي نظرة على مدارسٍ رسميةٍ مؤهلةٍ لاستقبال هذه الشريحة من التلامذة، والحال نفسه في الجامعة اللبنانية. ولكن في المدارس الخاصة فالوضع مختلف ولكنه مكْلُفٌ جدًا، وحتى في الجامعات الخاصة نجد أنَّ هناك قبولًا أكبر لهؤلاء التلامذة، ومن هذه الجامعات نذكر جامعة (القديس يوسف)، وجامعة اللبنانيَّة الأميركيَّة، وجامعة الأميركيَّة

للغات والتكنولوجيا. والمُساعد في الجامعات ذات النظام الأميركي، تمثل في وجود برنامج (الفرشمن) الذي لا يتطلب شهادة القسم الثاني للالتساب إلى الجامعة، ويكتفي بشهادة (الهابي سكول) التي تمنحها بعض المدارس. وبهذا نرى أنَّ المواطن اللبنانيَّ ذو الحاجة الخاصة لا يمتلك حق التعليم، وعليه أن يكون ثريًّا كي يستطيع تأمين ما وجب على الدولة أن تومنه له!

إنَّ صعوبة القراءة لدى التلميذ تظهر في أولى مراحل الدراسة، ويمكن أيضًا أن تكون نتيجة حادثٍ جسديٍّ في أعمارٍ كبيرة. ولكن في كلتا الحالتين يمكن وضع خطة علاجية، وهي عبارة عن خطة عمل فردية نستطيع من خلالها العمل على نقاط الضعف التي يتم اكتشافها من خلال (الروائز) المقدمة المتخصصة، وعندها لا تُحسب الإنجازات بسنين الدراسة، ولكن بالمكتسبات التي يستطيع التلميذ تحصيلها.

لقد رصدنا بعض نقاط الضعف المشتركة بين التلامذة الذين يعانون من صعوبة القراءة، ومن المؤكَّد أن العمل، ونسبة الاكتساب ليست واحدة بين التلامذة. وخصوصاً لدى أصحاب الحالات الشديدة، وهذه الخطط غير كافيةٍ لدعمهم للوصول إلى إنجازات مهمة، وهذا ما سنتركه لأبحاثٍ أخرى تعالج هذه الفتنة المحددة من التلامذة.

لقد عرضنا مفهوم المدرسة الشاملة أو الجامعة، وحدَّدنا الأهداف التي تسعى إليها من خلال تأمين مدرسة تحتوي جميع التلامذة، وتسعى إلى تقديم الخدمات الفردية للتلامذة منذ التحاقهم بالمدرسة. وهذا يعني وجود الاختصاصيين ضمن حرَّ المدرسة للعمل كفريق على تأمين جميع ما يحتاجه التلامذة ذوو الاحتياجات الخاصة بالعموم، والتلامذة الذين يعانون من صعوبة القراءة على وجه التحديد. إنَّ في هذا التوجه الحديث تغييرًا جذرًا لمفهوم التربية بشكل عامٍ، فالاليوم أصبح من الضروريِّ العمل على وضع المناهج التعليمية التي تناسب هذا التوجه وتدريب العاملين من معلمين، واحتصاصيين، وإداريين، والعمل على تأمين الوسائل التربوية من وسائل إيضاح، وألعابٍ تربوية وما شابه.

ولا ننسى أنَّ التوعية يجب أن تشمل البيئة المحيطة، والمجتمع ككل مما يعطي جميع فرص الدَّعم لإنجاح هذا التوجُّه ودعمه. وقد وجدنا في دراستنا أنَّ خطط العمل الفردية قد أفادت التلامذة الذين يعانون من صعوبة القراءة، وربما أيضًا تساعد بشكل كبيرٍ كلَّ الذين يعانون من صعوباتٍ أو اضطراباتٍ أولديهم إعاقاتٍ، وهذا سنتركه بابًا مفتوحًا لجميع الباحثين في هذا الحقل.

إنَّ صعوبة القراءة تُظهر في أولى مراحل التعليم، وقد وجدنا أنَّه إذا حصل التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة على المساعدة الحقيقية المترجمة عمليًّا بخطط العمل الفردية، وبمعلمين مختصين بتعليم التلامذة الذين يعانون من صعوبات تعليمية، فستصبح إمكانية التحصيل لديه أكبر بكثير. وبعبارة أخرى لن يكون هناك مجال لتفاقم الفجوة في تحصيل القراءة بين التلميذ الذي يُعاني من صعوبة القراءة، والتلميذ النظامي من العمر البيولوجي نفسه، والصف الدراسي ذاته.

وبناءً على النتائج التي توصلنا إليها، فإننا نرى ضرورة تبني وزارة التربية والتعليم مشروع يضمن عدم تسرُّب هؤلاء التلامذة من المدرسة في عمر مبكر، وخصوصاً أولئك الذين لا يستطيع ذووهم تحمل أعباء أقساط المدارس الخاصة التي توفر خدمة التعليم المختص، وتتوفر (غرف المصادر)، والمعلمين المختصين لمساعدة التلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم.

يعتمد أداء التلميذ، ومستوى التحصيل الأكاديمي لديه على عدَّة عوامل ومنها: قدرته على التحصيل، والتعليم الجيد من قبل المعلمين، والمادة الدراسية المناسبة لعمره وتطوره، والبيئة المدرسية، ودعم الأهل ومشاركتهم، وما شابه. وبما أنَّ هؤلاء التلامذة يعانون من مشاكل تعليمية وخصوصاً من صعوبة القراءة، فقد تصبح عملية التعليم في الصف النظامي غير فعالة، ولا تعطي النتائج المرجوة في التحصيل والتقدم الأكاديمي. لهذا يجب اعتماد بدليل مساعدٍ.

وقد تناولنا في هذا البحث خطط العمل الفردية كبدليل مساعدٍ، ووجدنا أنها أعطت نتائج جيدة بالنسبة للتلامذة الذين كانت مشكلتهم في القراءة متوسطة إلى خفيفة، ونتائج مقبولة إلى محدودة بالنسبة للتلامذة الذين كانت مشكلتهم في القراءة شديدة. فهل هناك برامج وإمكانيات أخرى لتطبيقها على التلامذة الذين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة؟ هذا السؤال يفتح الباب أمام الباحثين لدراسة هذه المشكلة، وكشف الملابسات حولها.

إنَّ الفرق بين صعوبة القراءة وبين الإعاقات الجسدية، هو أنها إعاقة خفية تظهر عندما يبدأ التلميذ في مرحلة تعلم اللغة، وتُظهر من خلال القابلية للتشتت، وضعف القدرة على التركيز، وتبديل الأحرف خلال القراءة، وضعف في التمييز البصري، والتكرار خلال القراءة، وعدم القدرة على ملاحظة التسلسل، وضعف في التطور الاجتماعي، وفي تحديد الاتجاهات، وفي الربط والاستنتاج، وكثرة الحركة، وضعف في تصنيف الأشياء، وتكرار الفشل في المهام الدراسية، وهذه كلُّها أمورٌ تستدعي البحث والدراسة.

إنَّ مهمَّة قياس صعوبة القراءة والكتابَة أصبحت أَسْهَلَ بعْدَ وُجُودِ العَدِيدِ مِنَ (الروائز) التي من خَلَالِهَا يُمْكِن تحديد مستوى التلميذ في القراءة. فعندما نتحدَّث عن تلميذٍ في الصف الثالث الأساسيّ، يجب أن يكون مستوى القراءة لديه تقريرًا ما يعادل 3.0 في أول العام الدراسي. وإذا حاولنا تحديد التدرُّج لمراقبة مستوى الصعوبة، نجد أنَّ التأخُّر لِمَدَّةِ خمسةٍ أشهر وأقل أيًّا ما يعادل 0.5 وأقل ليُس بالضرورة أنَّ يكون الدليل على وجود صعوبة في القراءة، مع الأخذ بالاعتبار عدم ملاحظة أيٌّ سلوك متكرر. إنَّ نسبة النُّضُج والتطُور عند هؤلاء التلامذة متفاوِتَةٌ كما رأينا.

ومن جهة أخرى، نجد أنَّ بعض التلامذة أصغر من أقرانهم بمدَّةٍ تصل - في بعض الحالات - إلى حوالي السَّنة أشهر ضمن الصَّفَّ الواحد، وهذا أيضًا يجب ملاحظته خلال التقييم.

وعلى جانب آخر، إذا تمكَّنت معلِّمة الصَّفَّ من تسجيل بعض الدلائل السلوكية المتكررة التي ذكرناها سابقًا عند بداية المراحل الأولى من التعليم الأساسيّ، عندئذٍ يجب البدء بمراقبة أداء التلميذ؛ للعمل على تحديد المشكلة للتمكُّن من مساعدته قبل تفاقمها.

إنَّ وجْهَ المساعدة يتجسَّدُ من خلال البرنامج التربويُّ الفرديُّ (أو خطط العمل الفردية)، كما رأينا من خلال نتائج هذا البحث، وعندما تعمقنا في خطط العمل الفردية، وجدنا أنَّ كل خطة فردية تعتمد على نقاط الضعف والقوَّة عند التلميذ، مما يتطلَّب متابعة. ومن أجل العمل على نقاط الضعف التي هي من المقومات الأساسية الداعِمة لعملية التعلم، نجد من الضروري أن نقوم بإعداد أنشطة، وأعمال فردية ترتكز بخطوتها العريضة على علاج الضعف في الانتباه وتحديد الاتجاهات، وعلاج الضعف في عملية الإدراك من بصريٍّ وسمعيٍّ، وما يشمله من استقبال وإغلاق بصريٍّ وتمييزٍ سمعيٍّ، وإدراك للعلاقات المكانية والترابط البصريٍّ، والذاكرة البصرية.

وعلاج الضعف في الوعي الصوتيٍّ مثلاً، يشمل المقاطع الصوتية في الكلمة من الحرف الأول، والحرف الآخر، والحرفين الأوَّلين، والحرفين الآخرين، وقطع الكلمة، وتركيب الكلمة جديدة من خلال استعمال حرفٍ محدَّدٍ في أول الكلمة، أو حرفين محدَّدين، وحرف محدَّد في آخر الكلمة، أو حرفين. ومن جهة أخرى، هناك علاج ضعف معرفة الكلمة بالبصر، وضَعْف التَّنَغِيمِ.

لقد تبيّن لنا أنَّ هدف الأنشطة والأعمال الفردية يجب أن يرتكز على تدريب التلميذ على فكِّ الرموز والأرقام، مما يسهل عملية اكتساب اللُّغة، وفهم الأصوات؛ محاولين دعم التلميذ في تطوير قدراته السمعيَّة والبصرية، وقدرته على معالجة المعلومات للوصول إلى مرحلة استرجاعها واستعمالها بطريقة جيِّدة، تسهُّل عملية التعلم.



## قائمة المصادر والمراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- 1 - جرّار (عبد الرحمن محمود)، الاستراتيجيات التعليمية في علاج صعوبات الإدراك البصري، مجلة صعوبات التعلم، عمان: الجمعية العربية لصعوبات التعلم، العدد 4، تموز - كانون الأول 2004، ص 29 – 34.
- 2 - الحديدي (مني)، الخطيب (جمال)، استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، الأردن: دار الفكر، 2006.
- 3 - الحسيني - ببي (هدى)، المرجع في الإرشاد التربوي، الطبعة الأولى، بيروت: أكاديميا، 2000.
- 4 - حمدان (محمد زياد)، ترشيد التدريس، لا طبعة، الأردن: دار التربية الحديثة، 1985.
- 5 - سالم (محمود عوض الله)، صعوبات التعلم، الطبعة الثانية، بيروت: دار الفكر، 2006.
- 6 - السبايلة (عييد)، استراتيجيات تدريس القراءة، مجلة صعوبات العلم، عمان: الجمعية العربية لصعوبات التعلم، العدد 4 تموز - كانون الأول 2004، ص 35 – 41.
- 7 - صندلقي (هنا)، من صعوبات التعلم الديسلكسيا، الطبعة الأولى، بيروت: دار النهضة العربية، 2008.
- 8 - عدس (عبد الرحمن)، توق (محي الدين)، المدخل إلى علم النفس، لا طبعة، عمان: دار الفكر، 1998.
- 9 - قطامي (نایفة)، برهوم (محمد)، طرق دراسة الطفل، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 1989.
- 10 - مرقص (رولا)، صعوبات التعلم، المجلة التربوية، لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنشاء، عدد 27، 2006، ص 12 – 16.
- 11 - الوقفي (راضي)، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، مجلة صعوبات التعلم، عمان: الجمعية العربية لصعوبات التعلم، العدد 4 تموز - كانون الأول 2004، ص 3 – 10.

- 12 - يعقوب (غسان)، *تطور الطفل: عند بياجيه*، الطبعة الثانية، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، 1994.
- 13 - يعقوب (لوسي)، *الطفولة والمستقبل السعيد*، الطبعة الأولى، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، 1987.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1 - Abdullah Ahmad Al- Musaabi (Raja), *The Disabled Yemeni Woman*, *Al- Raida Magazine*: Institute for Women's Studies in the Arab World, Lebanese American University, Volume 12, No.108, 2005, p.28-30.
- 2 - Abou Khalil (Jahda), *Women with Disabilities in Lebanon*, *Al-Raida Magazine*: Institute for Women's Studies in the Arab World, Lebanese American University, Volume 12, No.108, 2005, p.13-16.
- 3 - Al-Awabida (Najah), *The Disabled Woman in Syria*, *Al- Raida Magazine*: Institute for Women's Studies in the Arab World, Lebanese American University, Volume 12, No.108, 2005, p.17-20.
- 4 - Bernthal (John), Bankson (Nicholas), *Articulation and Phonological Disorders*, Second Edition, New Jersey: Prentice Hall, 1988.
- 5 - Clark (Diana), *Dyslexia*, Second Edition, USA: New York Press, 1995.
- 6 - Davis (Ronald), *The Gift of Dyslexia*, No Edition, Great Britain: Souvenir Press, 1997.
- 7 - Davison C.(Gerald), Neale M.(John), *Abnormal Psychology*, Eighth Edition, USA: John Wiley and Sons, Inc., 2001.
- 8 - Frances (Allen) and Others, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fourth Edition, Washington, DC: The American Psychiatric Association, 1994.
- 9 - Gillon T.(Gail), *Phonological Awareness*, No Edition, New York: The Guilford Press, 2004.
- 10 - Gunning G.(Thomas), *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*, No Edition, USA: Allyn and Bacon, 1998.
- 11 - Hallahan (Daniel), *Learning Disabilities*, No Edition, USA: Pearson Education Inc., 2005.
- 12 - Hazzouri (Katia), *Arabic Dyslexia*, 66 pages, Thesis for the degree of Masters of Arts: Education: Lebanese American University, Educational Department, March 2006.
- 13 - Hoien (Torleiv), Lunberg (Ingvar), *Dyslexia from Theory To Intervention*, No Edition, Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- 14 - Jordan R.(Dale), *Dyslexia in the Classroom*, Second Edition. USA: Charles E. Merrill Publishing Company, 1997.
- 15 - Kirk A.(Samuel), Gallagher J.(James), Anastaslow J. (Nicholas), *Educating Exceptional Children*, No Edition, USA: Houghton Mifflin Company, 2003.

- 16 - Kroch (Lawell), *Educating Young Children*, No Edition, USA: Mc Millan Publisher, 1994.
- 17 - Lerner (Janet), *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*, Seventh Edition, USA: Houghton Mifflin, 2000.
- 18 - Gang (Marjorie), Siegel (Linda), Sound-Symbol Learning in Children with Dyslexia, *Journal of Learning Disabilities*: USA, Publishing Technology plc. Volume35, Number2, March 2002, p. 137-158.
- 19 - Ott (Philomena), *How to Detect and Manage Dyslexia*, No Edition, USA: Heinemann, 1998.
- 20 - Pierangelo (Roger), *A Survival Kit for the Special Education Teacher*, No Edition, USA: The Center for Applied Research in Education, 2000.
- 21 - Pollock (Joy), Waller (Elizabeth), *Day-To-Day Dyslexia in the Classroom*, Revised Edition, Great Britain: Routledge Falmer, 2000.
- 22 - Shaywitz (Sally), *Overcoming Dyslexia*, Fifth Edition, New York: Alfred Knoph, 2003.
- 23 - Winebrenner (Susan), *Teaching Kids with Learning Difficulties in the Regular Classroom*, No Edition, USA: Free Spirit Publishing, 1996.

### ثالثاً: المواقع الإلكترونية

- 1 - <http://www.kidsource.com>
- 2 - [www.do2learn.com](http://www.do2learn.com)
- 3 - [www.teachingheart.net](http://www.teachingheart.net)
- 4 - [www.tinsnips.org](http://www.tinsnips.org)
- 5 - [www.literacycenter.net](http://www.literacycenter.net)
- 6 - [www.iser.com](http://www.iser.com)
- 7 - [www.slc.sevier.com](http://www.slc.sevier.com)
- 8 - [www.natively.com](http://www.natively.com)
- 9 - [www.cicero.co.uk](http://www.cicero.co.uk)
- 10 - [www.eyespeakenglish.com](http://www.eyespeakenglish.com)
- 11 - [www.education\\_world.com](http://www.education_world.com)
- 12 - [www.cbv.ns.ca/sladies \(activities\)](http://www.cbv.ns.ca/sladies (activities))
- 13 - [www.linguisystems.com](http://www.linguisystems.com)
- 14 - [www.academictherapy.com](http://www.academictherapy.com)
- 15 - [www.greatleaps.com](http://www.greatleaps.com)
- 16 - [www.jwor.com](http://www.jwor.com)

- 17 - [www.internet4classrooms.com](http://www.internet4classrooms.com)
- 18 - [www.harcourtschool.com](http://www.harcourtschool.com)
- 19 - [www.edhelper.com](http://www.edhelper.com)
- 20 - [www.activitypad.com](http://www.activitypad.com)
- 21 - [www.papajan.com](http://www.papajan.com)
- 22 - [www.kinderart.com](http://www.kinderart.com)
- 23 - [www.childcareland.com](http://www.childcareland.com)
- 24 - [www.teachernet.gov.uk](http://www.teachernet.gov.uk)
- 25 - [www.teachingtime.com](http://www.teachingtime.com)
- 26 - [www.healthline.com](http://www.healthline.com)
- 27 - [www.dyspraxiafoundation.org](http://www.dyspraxiafoundation.org)
- 28 - [www.krazydad.com](http://www.krazydad.com)
- 29 - [www.billybear4kids.com](http://www.billybear4kids.com)
- 30 - [www.lyrics.com](http://www.lyrics.com)

### السيدة / لمي بنداق بطجي

- حائزة على درجة الماجستير في التربية (التربية المختصة) من جامعة القديس يوسف ، وتعُد أطروحة الدكتوراه في التربية في الجامعة اللبنانية.
- عملت في مجال التعليم النظامي والتعليم المختص ما يقارب العشرين عاماً.
- أسست وترأست قسماً للتعليم المختص في إحدى المدارس النظامية في لبنان.
- عملت كمستشارة تربوية مع العديد من المنظمات الدولية الأجنبية على مشاريع تربوية في المملكة الأردنية الهاشمية.
- تعمل في مجال التقييم التربوي والتوجيه المهني.
- باحثة في علوم التربية والتعليم والتربية المختصة.
- شاركت في العديد من المؤتمرات التربوية حول موضوع التربية والتربية المختصة.
- لها العديد من الأبحاث والمقالات الصحفية حول موضوع التربية والتربية المختصة.
- عضوة في جمعيَّتين خيريَّتين تعملان على مساعدة التلامذة.

**«من حقهم أن يقرأوا ومن واجبنا أن نساعدهم».**

صعوبة القراءة (**الديسليكسيا**) إحدى أكثر صعوبات التعلم انتشاراً، وبما أن القراءة هي من أهم الوظائف المعرفية للإنسان وضعنا هذا الكتاب وهدفنا مساعدة الأهل والمعلمين والمربين التقويميين وجميع من يتعامل مع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.



تكون مساعدة الطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة أولاً من خلال التشخيص الصحيح وثانياً من خلال البرنامج التربوي الفردي (خطط العمل الفردية) الذي يوضع بناءً على نقاط القوة ونقاط الضعف التي يتم رصدها عند الطفل، ومن ثم تتم ملاءمة البرنامج مع ما يتناسب مع تطور الطفل وسرعة اكتسابه للمعلومات. من هنا كان عملنا على كتابنا كما يلي:

انطلقنا من إيماننا أن لكل طفل الحق في التعلم أيّاً تكون حاليته الجسمية، أو النفسية، أو السلوكية، ودرجة الصعوبة التي يعانيها، وقد عرضنا كيفية معالجة صعوبة القراءة من خلال البرنامج التربوي الفردي، كما أضفنا برنامجاً تدريبياً يساعد على تنمية جميع المهارات النمائية والأكاديمية الأساسية في التطور الأكاديمي والسلوكي.

لقد تناولنا قسماً من البرامج العلاجية الأجنبية لصعوبة القراءة، وحاولنا الاستفادة منها لإغناء البرنامج التدريبي.

لم ننس أن المدخلات الحسية، أو السمعية، أو البصرية تشكل أساساً لاكتساب الطفل المعرفة، وإذا ما كان هناك خلل أو صعوبة في أحد هذه المدخلات كان أثراها بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي للطفل، ولهذا كان للوعي الصوتي حصةً من هذا الكتاب وذلك لارتباطه بصعوبة القراءة، وحصةً من البرنامج التدريبي.